

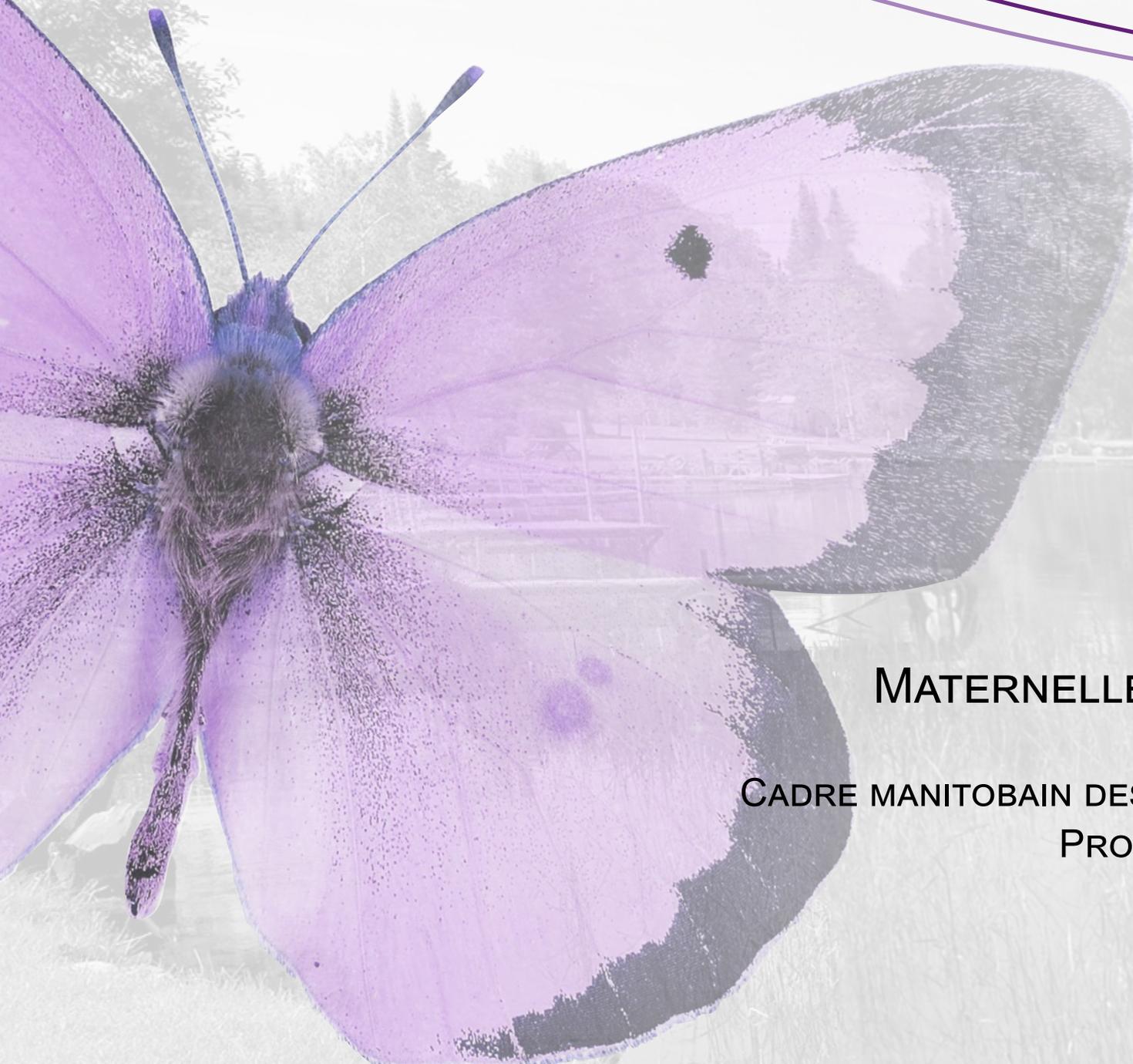
2^e édition

**Programme
français**



**Musique
Maternelle à la 8^e année**

*Cadre manitobain
des apprentissages*



MUSIQUE MATERNELLE À LA 8^e ANNÉE

CADRE MANITOBAIN DES APPRENTISSAGES
PROGRAMME FRANÇAIS

2^e ÉDITION

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

Musique, maternelle à la 8^e année : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français, 2^e édition

Comprend des références bibliographiques.
ISBN : 978-0-7711-7136-9 (PDF)

1. Musique — Étude et enseignement (Primaire) — Manitoba.
 2. Musique — Étude et enseignement (Élémentaire) — Manitoba.
 3. Musique — Étude et enseignement (Présecondaire) — Manitoba
- I. Manitoba. Éducation Manitoba.
372.87097127

Tous droits réservés © 2020, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation.

Éducation Manitoba
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 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 autre 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.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des ressources d'apprentissage du Manitoba à l'adresse www.mtbb.mb.ca.

Numéro d'article : 98042
ISBN : 978-0-7711-7121-5 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation du Manitoba au https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/musique/cadre_m-8.html.

Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

This document is available in English.

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

Dans le présent document, le genre masculin appliqué aux personnes est employé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Le Bureau de l'éducation française (BEF) du ministère de l'Éducation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration du présent cadre des apprentissages en musique de la maternelle à la 8^e année.

Première édition (2011)

Rédacteurs et rédactrices

| | |
|--|---|
| Carole Carlson, éditrice de texte | |
| Liz Coffman, chargée de cours | Université du Manitoba |
| Carole Freynet-Gagné, travailleuse autonome | |
| Karen Geist-MacNeill, conseillère divisionnaire | Division scolaire Louis-Riel |
| Bill Kristjanson, conseiller divisionnaire et enseignant | Division scolaire Pembina Trails |
| Lidi Kuiper, travailleuse autonome | |
| Natalie Labossière, travailleuse autonome | |
| Francine Morin, Ph. D., professeure, chef de département | Curriculum, Teaching and Learning, Université du Manitoba |
| Beryl Peters, chargée de cours | Université du Manitoba |
| Sonja Wiens, enseignante | École Constable Edward-Finney School, Division scolaire de Seven Oaks |

Membres de comités

| | |
|---|---|
| Cindee Broeska, enseignante | Carman Elementary, Division scolaire Prairie Rose |
| Danny Carroll, enseignant | General Byng School, Division scolaire Pembina Trails |
| Heather Clyde, enseignante | École Morden Middle School, Division scolaire Western |
| Lucille Fournier, enseignante | École Saint-Avila, Division scolaire Pembina Trails |
| Peter Frigo, enseignant | Burntwood Elementary, District scolaire de Mystery Lake |
| Brady Gill, enseignant | Munroe Junior High School, Division scolaire de River East Transcona |
| Monique Guénette, enseignante | École/Collège régional Gabrielle-Roy, Division scolaire franco-manitobaine |
| James Hickerson, enseignant | Niakwa Place School et Nelson McIntyre Collegiate, Division scolaire Louis-Riel |
| Roger Mantie, enseignant | Springfield Collegiate, Division scolaire Sunrise |
| Eric Marshall, conseiller divisionnaire | Division scolaire de St. James-Assiniboia |

Membres de comités (suite)

| | |
|--|--|
| Guy Michaud, enseignant | Collège Louis-Riel et École Christine-Lespérance, Division scolaire franco-manitobaine |
| Kristen Myers, enseignante | Arthur A. Leach Junior High, Division scolaire Pembina Trails |
| D. J. Oakes, enseignante | Munro H.C. Avery Middle School et Elwick Community School, Division scolaire de Seven Oaks |
| Tricia Penner, conseillère divisionnaire | Division scolaire de Winnipeg |
| Annelie Peters, enseignante | Inkster School, Division scolaire de Winnipeg |
| Karen Tole-Henderson, enseignante | Hastings School, Division scolaire Louis-Riel |
| Ruth Wiwchar, conseillère divisionnaire | Division scolaire Pembina Trails |

Éducation Manitoba/Autres contributeurs

| | |
|--|---|
| Jean-Vianney Auclair, sous-ministre adjoint | Division du Bureau de l'éducation française |
| Carole Bilyk, coordonnatrice par intérim | Division des programmes scolaires |
| Louise Boissonneault, coordonnatrice | Division des programmes scolaires |
| Lee-Ila Bothe, coordonnatrice | Division des programmes scolaires |
| Jacques Dorge, directeur | Division du Bureau de l'éducation française |
| Darryl Gervais, directeur | Division des programmes scolaires |
| Joe Halas, cochef du projet et conseiller | Division des programmes scolaires |
| Susan Letkemann, éditrice de textes | Division des programmes scolaires |
| Leanna Loewen, cochef du projet et conseillère | Division du Bureau de l'éducation française |
| Linda Mlodzinski, gérante et conseillère pédagogique | Division des programmes scolaires |
| Nathalie Montambeault, opératrice en éditique | Division du Bureau de l'éducation française |
| Aileen Najduch, sous-ministre adjointe | Division des programmes scolaires |
| Beryl Peters, conseillère | Division des programmes scolaires |
| Paule Buors, coordonnatrice | Division scolaire franco-manitobaine |
| François Lentz, professeur | Université de Saint-Boniface |

Deuxième édition (2020)

Julie Mongeon-Ferré, chef du projet et conseillère

Marie-Claude McDonald, coordonnatrice en éducation artistique

Beryl Peters, Ph. D., directrice

Florence Girouard, conseillère

Val Noseworthy, conseillère

Émile Hacault, réviseur

Louise Simard, correctrice d'épreuves

Céline Ponsin, conceptrice graphique et éditique

Annette Risi, opératrice en éditique

Bureau de l'éducation française

Division scolaire franco-manitobaine

Bureau des stages et des partenariats, Université du Manitoba

Bureau de l'éducation française

Division des programmes scolaires

Bureau de l'éducation française

Bureau de l'éducation française

Bureau de l'éducation française

Bureau de l'éducation française

Le Bureau de l'éducation française tient aussi à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration et à la mise au point du cadre manitobain des apprentissages en musique de la 9^e à la 12^e année publié par le Ministère en 2015. Notez que certaines modifications apportées au présent cadre reflètent le contenu du cadre de la 9^e à la 12^e année.

Stan Milosovic, photographie

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| Objet du présent document | 1 |
| Contexte | 1 |
| L'éducation artistique et l'école francophone manitobaine | 1 |
| • Éducation artistique et construction identitaire et culturelle | 2 |
| • Principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire | 4 |
| Lignes directrices de mise en œuvre | 5 |

| | |
|--------------------------------------|----------|
| FONDEMENTS DU CADRE | 7 |
| Le paysage de la musique | 7 |
| Nature de la discipline - La musique | 7 |
| Raison d'être | 8 |
| L'apprentissage en musique | 8 |

| | |
|--|-----------|
| ORGANISATION ET COMPOSANTES DU CADRE EN MUSIQUE | 11 |
| Le cadre « papillon » en musique | 11 |
| Le centre du papillon | 11 |
| Les ailes qui travaillent ensemble | 12 |
| Les ailes une à la fois | 13 |
| Les volets d'apprentissage | 14 |
| Apprentissages des quatre volets | 15 |
| Guide de lecture du cadre | 16 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| APPRENTISSAGES | 17 |
| Faire (M-F) | 19 |
| Créer (M-C) | 33 |
| Établir des liens (M-É) | 41 |
| Réagir (M-R) | 49 |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| ANNEXES | 57 |
| A. Rythme, mélodie et harmonie | 60 |
| B. Expression | 62 |
| C. Timbre | 63 |
| D. Forme | 64 |

| | |
|------------------|-----------|
| GLOSSAIRE | 65 |
|------------------|-----------|

| | |
|----------------------|-----------|
| BIBLIOGRAPHIE | 71 |
|----------------------|-----------|

INTRODUCTION

OBJET DU PRÉSENT DOCUMENT

Le présent document intitulé *Musique, maternelle à la 8^e année : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français* a une double fonction :

- présenter les fondements philosophiques et pédagogiques pour l'apprentissage de la musique dans les écoles offrant le Programme français;
- présenter les apprentissages qui en découlent.

Ce cadre manitobain de la musique fait aussi valoir le rôle de l'éducation artistique dans le contexte de l'école francophone. Une pédagogie qui respecte le contexte de l'apprenant et qui est à la fois réfléchie, flexible et stratégique consolidera les diverses visées du Programme français au Manitoba.

CONTEXTE

En 2003, le ministère de l'Éducation du Manitoba a produit l'ébauche d'un document de fondement sur le thème *Les arts au sein de l'éducation*. Celle-ci représente la première étape de la réforme des programmes d'arts de la province. Au printemps 2010, le réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM) publiait l'*Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba* menée par la chercheuse Francine Morin. Suite à ces publications, les cadres de la maternelle à la 8^e année en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique ont été élaborés et publiés. Leur implantation à l'échelle de la province a débuté en 2011.

La mise en œuvre des cadres de la 9^e à la 12^e année en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique a commencé en 2015-2016. Ces publications ont donné lieu à la mise à jour des cadres en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique de la maternelle à la 8^e année.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET L'ÉCOLE FRANCOPHONE MANITOBAINE

L'éducation artistique développe des compétences essentielles jouant un rôle important dans l'apprentissage et le bien-être individuel et collectif. Les arts dramatiques, les arts visuels, la danse et la musique permettent à l'apprenant de s'exprimer de multiples façons, de percevoir le monde qui l'entoure et de lui donner un sens, et contribuent à son développement émotionnel, social et académique.

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 et cherche à développer chez les élèves :

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

L'éducation artistique s'inscrit donc dans les visées de l'école francophone en milieu minoritaire, et l'accès aux disciplines artistiques contribue à la création et à la vitalité d'un espace francophone où l'apprenant peut agir, construire son identité et s'épanouir.

« Si l'école de la majorité accorde une place à l'éducation artistique, est-ce que l'école de la minorité ne devrait pas en faire une priorité puisqu'elle est si intimement liée à la construction culturelle? »

(Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2015, p. 4)

Les notions philosophiques de l'éducation artistique des pages suivantes consolident et ancrent la vision du Programme français.

Éducation artistique et 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 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 nécessaire pour les élèves francophones en milieu minoritaire. Le processus de construction identitaire et culturelle se fait au-delà de la transmission culturelle où les élèves ne sont que seulement spectateurs ou récepteurs. Créer, c'est se produire, se dire, s'exprimer. En créant, les élèves affichent leurs couleurs, se définissent 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 l'être humain – l'intellectuel, le spirituel, l'affectif, le sensoriel (Poliquin, 2004). 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'élève, mais aussi à l'équiper avec des outils dans son cheminement identitaire. En lui donnant le pouvoir de s'exprimer, la créativité permet à l'élève francophone de penser, de s'affirmer, d'oser, de se donner le droit de prendre des initiatives, voire même de sortir des sentiers battus pour réinvestir dans sa communauté. Non seulement une façon de se connaître et de découvrir le monde, la pensée créative favorise une ouverture – une ouverture pour voir différentes possibilités et en créer d'autres. Ce pouvoir, à long terme, développera chez l'élève francophone un esprit créateur, un outil nécessaire pour aménager de nouveaux espaces francophones.

Au-delà de la transmission culturelle - une consommation significative

Souvent l'école francophone en milieu minoritaire est le seul espace hors du foyer où vit le français pour des jeunes et leurs familles. En tenant compte de la dominance de la culture anglophone et de son rôle comme vecteur de la transmission culturelle française, l'école francophone assume la responsabilité 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 qui permet d'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 d'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 d'aujourd'hui et d'hier, 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 de simplement visionner une pièce de théâtre. Une consommation significative comprend des interactions à plusieurs niveaux telles que la réflexion, l'analyse, la pensée critique, la réaction personnelle et toute autre intervention qui aide la construction du sens. Comme on lui donne l'occasion de réfléchir, de réagir et de partager, le jeune francophone s'engage à créer des liens personnels et à attribuer une signification importante à une telle pièce de théâtre, à une telle chanson ou à un tel texte médiatique, quels qu'ils soient. 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 et aux essors linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba. Chacun de ces partenaires contribue à sa façon aux développements langagier, culturel et identitaire des jeunes. De fait, l'interaction entre ces trois partenaires 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'élève vive des expériences artistiques significatives en français au foyer et dans la communauté pour que celles-ci aient un sens en dehors de l'école. De plus, les expériences artistiques vécues en français où l'école, le foyer et la communauté collaborent dans un même but permettent à l'élève de s'actualiser comme francophone et 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 futures générations. 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.

Enfin...

L'éveil par une éducation artistique favorisant la création artistique, la créativité, la consommation significative des produits culturels et un partenariat école-foyer-communauté suscite chez l'élève francophone en milieu minoritaire une découverte de son esprit intérieur pour qu'il puisse s'épanouir personnellement comme francophone et établir son rapport à soi et au monde. En plus, ces expériences donnent l'occasion à l'élève francophone d'utiliser son imagination, de nourrir sa créativité, d'exprimer sa pensée 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 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 (M-8) fait état de onze principes qui sous-tendent l'apprentissage spécifique des arts dans les écoles offrant le Programme français 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 et culturelle lorsque :

1. la langue est considérée comme outil de communication, de réflexion, d'apprentissage, d'expression personnelle et de construction culturelle et identitaire;
2. l'apprenant a fréquemment l'occasion de prendre la parole afin de « penser et vivre les arts »;
3. l'apprenant a d'excellents modèles artistiques, langagiers et culturels provenant d'origines diverses, notamment des communautés francophones régionale, nationale et mondiale;
4. l'apprenant s'approprie et utilise un langage relié aux arts et au processus créatif dans des contextes artistiques;
5. l'apprenant fait l'expérience d'une variété de situations artistiques stimulantes, il donne du sens et réfléchit à ses apprentissages en arts et célèbre ses réussites, le tout contribuant à son cheminement identitaire et à un rapport positif à la langue;
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 significatives, 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.

LIGNES DIRECTRICES DE MISE EN ŒUVRE

L'éducation artistique est obligatoire pour les élèves de la 1^{re} à la 8^e année. La proportion minimale du temps d'enseignement recommandée pour l'éducation artistique est la suivante :

| | |
|---|------------------------------|
| 1 ^{re} à la 6 ^e année | 10 % du temps d'enseignement |
| 7 ^e et 8 ^e années | 8 % du temps d'enseignement |

Le Manitoba offre quatre différents cadres des apprentissages en éducation artistique : danse, arts dramatiques, musique et arts visuels. Ces quatre cadres fournissent des ressources favorisant un apprentissage stimulant, complet et diversifié ainsi que des moyens de communication variés grâce à la littératie unique que comporte chacune des disciplines artistiques, soit la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels. Chaque cadre a été élaboré de façon à comprendre une variété de sous-disciplines reconnues pour chaque discipline dans le contexte de la maternelle à la 8^e année. À titre d'exemple, le cadre de musique a été mis au point de façon à comprendre le cours de musique générale, l'harmonie, le chant choral, la guitare, le jazz, les cordes, le violon, etc.

Les écoles peuvent choisir le nombre et la combinaison de disciplines artistiques qui conviennent à leur contexte, aux ressources disponibles et aux besoins locaux. Le nombre de disciplines artistiques offertes dans une école dépend des ressources disponibles, du temps d'enseignement alloué, du personnel en place et du modèle de mise en œuvre utilisé pour les programmes d'études en éducation artistique à l'école. Tous les éducateurs sont encouragés à intégrer des apprentissages en éducation artistique qui sont pertinents et appropriés dans les diverses matières scolaires; cependant, **la mise en œuvre des cadres des apprentissages pour chaque discipline artistique ne sera considérée comme étant complétée que si les quatre volets d'apprentissage pour la discipline choisie sont explorés de façon approfondie et interdépendante.**

La mise en œuvre complète d'une ou plusieurs disciplines artistiques sera réalisée par divers moyens, en suivant des modèles autonomes ou intégrés.

Dans un **modèle autonome**, les éducateurs enseignent une des quatre disciplines artistiques ou plus d'une discipline artistique comme étant une discipline indépendante, chacune comprenant un ensemble de connaissances et d'habiletés distinctes. Comme chaque discipline artistique propose des moyens distincts d'apprendre, chacune d'elles apporte une contribution importante et unique à l'apprentissage et au développement des élèves. L'apprentissage est réalisé par une variété de méthodes et de moyens inhérents à chaque discipline particulière.

Dans un **modèle intégré**, les éducateurs enseignent les disciplines artistiques en combinaison les unes avec les autres ou avec d'autres matières scolaires. En faisant le lien entre le contenu des cadres en éducation artistique et les autres apprentissages scolaires, on s'assure que les arts ne deviennent pas des disciplines séparées des autres programmes d'études. Les arts enrichissent les autres matières et s'enrichissent mutuellement en utilisant des perspectives nouvelles et plus approfondies qui s'acquièrent grâce à l'intégration des matières. Lorsque l'intégration se produit réellement, les enseignants se concentrent sur la réalisation des apprentissages de chaque matière. L'apprentissage est interdépendant dans la mesure où aucune matière n'est utilisée uniquement pour appuyer l'apprentissage des autres disciplines. L'enseignement intégré renforce les liens importants entre les disciplines et au sein de chacune d'entre elles.

Pour un enseignement efficace de l'une ou l'autre des quatre disciplines, l'enseignant doit posséder les connaissances et les habiletés appropriées, qu'il peut acquérir de diverses façons, notamment par des cours spécialisés, des programmes de formation préalable et continue des enseignants et d'autres occasions d'apprentissage professionnel.

FONDEMENTS DU CADRE

LE « PAYSAGE » DE LA MUSIQUE

Le cadre des apprentissages en musique du Manitoba est conçu comme un paysage de savoir complet où l'enseignant et l'apprenant collaborent à l'apprentissage de la musique au moyen d'une approche active et holistique. Ce cadre les invite dans le champ dynamique de l'apprentissage de la musique grâce à un programme d'études conçu pour leur permettre de vivre les réalités dynamiques et complexes de la musique. Il comporte quatre volets d'apprentissage interreliés, et l'apprenant en musique en est la partie centrale. Les apprentissages et les manifestations d'apprentissage regroupés en quatre volets permettent de s'orienter dans l'univers de la musique.

« Le programme d'études élaboré pour le monde d'aujourd'hui fait usage de métaphores écologiques » (PONC, 2011, p. 8) afin de signifier que le savoir est dynamique et toujours en devenir. On n'élabore plus les cadres des apprentissages des programmes d'études comme une série de pièces détachées qu'on assemble, une à une, à la chaîne, mais comme un réseau organique complexe, structuré en champs, territoires ou « paysages » dynamiques.

Apprendre dans le « paysage » de la musique ou posséder le savoir-faire et le savoir-être de cette discipline signifie avoir la capacité de se familiariser avec la culture de la musique, de s'en imprégner, d'y participer pleinement et d'y contribuer (PONC, 2011). L'apprentissage de la musique est un cheminement dans le paysage de l'éducation musicale. Le cadre des apprentissages en musique offre à l'apprenant de nombreux points d'entrée pour commencer ou poursuivre son voyage transformateur et continu dans l'apprentissage de la musique. Dans ce paysage, l'apprenant peut suivre différents parcours offrant « une perspective unique, un lieu offrant des possibilités personnalisées pour accroître l'étendue de sa participation » [traduction libre] (Wenger, 2010, p. 197). L'identité unique de chaque apprenant et la perspective personnelle qu'elle lui donne sont des cadeaux pour la société (Wenger, 2010).

NATURE DE LA DISCIPLINE – LA MUSIQUE

La musique enrichit, elle est essentielle à la vie. Elle illumine, approfondit et élargit l'expérience humaine. La musique et les musiciens ont un impact sur notre quotidien, ils façonnent notre identité individuelle et collective et définissent nos valeurs sociétales et culturelles.

La musique est une littérature multimodale, interculturelle, une forme d'art expressive. Elle mobilise le corps, l'esprit, l'intellect, les émotions et l'intuition. La musique incarne et exprime nos idées et nos sentiments.

Tout au long de l'histoire de l'humanité, la musique a joué un rôle important dans notre vie, faisant évoluer la culture, traversant les âges et les frontières et exerçant une influence sur la société. L'expérience musicale fait partie intégrante de l'existence collective présente, contribuant aux aspects personnels, sociaux, économiques, culturels et civiques de notre vie. Dans les cultures du monde entier, les événements les plus importants de la vie — mariages, funérailles, anniversaires, remises de diplôme, fêtes religieuses et événements communautaires — sont observés et célébrés en musique.

RAISON D'ÊTRE

La musique est un élément essentiel de l'éducation de chaque apprenant. Elle contribue à son engagement profond et durable menant à la réussite dans son apprentissage. L'éducation musicale permet de développer sa perception, son interprétation, sa compréhension ainsi que la connaissance de soi et du monde qui l'entoure.

Faire de la musique est un acte social qui génère une synergie et fournit aux apprenants des occasions uniques de vivre une expérience collective. L'apprentissage de la musique permet à l'apprenant de réfléchir en faisant appel à son imagination et d'explorer les processus de la pensée créative.

Le cadre manitobain en musique favorise l'ouverture d'esprit, l'acceptation de différents points de vue et la réflexion critique. Il encourage l'expression des sentiments par le biais du corps, de l'esprit et des sens. La musique contribue à un engagement profond, authentique et durable de l'apprenant. Elle a le pouvoir de préparer et d'inspirer les futurs citoyens du monde à comprendre et à aborder les défis les plus critiques de leur temps.

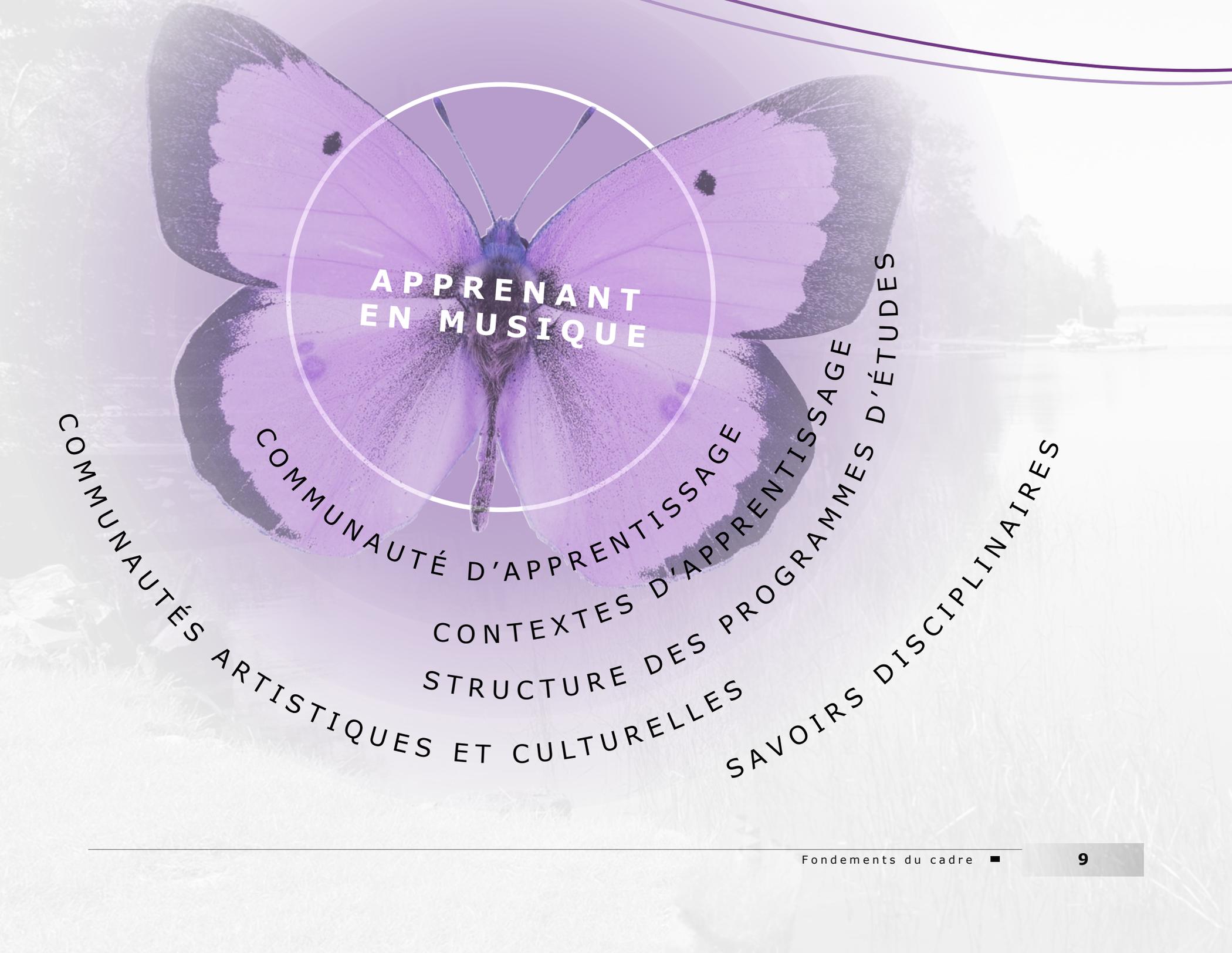
L'APPRENTISSAGE EN MUSIQUE

Une éducation musicale de qualité est définie par des principes et des croyances fondés sur la recherche, la théorie et les pratiques actuelles en éducation. Ces principes et ces croyances ont la possibilité de transformer l'apprentissage de manière profonde.

Le processus d'apprentissage

L'apprentissage est un processus actif, concret et social qui vise la construction de sens. L'apprentissage prend forme par l'interaction dynamique entre les connaissances antérieures des élèves et les nouvelles expériences. L'apprenant construit sa propre compréhension par divers moyens en fonction de ses intérêts, de son expérience, de son style d'apprentissage et de facteurs personnels, sociaux et culturels. L'apprenant est motivé à participer pleinement à l'apprentissage quand cet apprentissage a une signification personnelle et pertinente, et quand il peut réfléchir à son propre cheminement et choisir l'orientation qu'il veut lui donner.

Dans le contexte scolaire, l'apprentissage se manifeste par le biais des relations et des interactions entre l'apprenant (individuel et collectif); la communauté d'apprentissage; les contextes d'apprentissage; la structure des programmes d'études; les communautés culturelles et artistiques et les savoirs disciplinaires (Davis et Sumara, 2006). L'apprentissage est défini par le savoir individuel et personnel ancré dans le savoir collectif dont il est tributaire (*Ibid.*).



APPRENANT
EN MUSIQUE

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES ET CULTURELLES

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

STRUCTURE DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE

SAVOIRS DISCIPLINAIRES

L'éducation musicale peut favoriser l'apprentissage transformateur

L'éducation musicale peut favoriser l'apprentissage transformateur et les façons dont les gens perçoivent le monde. L'apprentissage transformateur (Mezirow, 1997) 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 » [traduction libre] (Butterwick et Lawrence, 2009, p. 44). 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.

Orientation de l'enseignement

La planification de l'enseignement devrait tenir compte des principes de l'apprentissage des arts de l'école francophone en milieu minoritaire (p. 4) ainsi que des considérations suivantes où l'apprentissage en musique atteint son plein potentiel lorsque :

- l'apprenant intègre les apprentissages des quatre volets pour développer ses compétences;
- l'apprentissage se construit de façon récursive et réflexive à partir des connaissances antérieures et des nouvelles expériences;
- la musique est perçue comme une forme de littératie – une approche active, participative et concrète qui vise à construire et à véhiculer un sens;
- la communauté apprenante favorise l'inclusion de tous les apprenants et la diversité des valeurs;
- l'apprenant participe au processus d'apprentissage dans un esprit de collaboration et de coopération;
- l'apprenant est encouragé à s'exprimer, à explorer ses propres idées, à prendre ses propres décisions et à établir l'orientation de son apprentissage;

- l'environnement d'apprentissage offre une vaste gamme d'œuvres musicales, d'expériences et d'approches de composition et d'interprétation en musique;
- les expériences d'apprentissage prennent la forme de conversations, de questionnement, de dialogues, de réflexions, d'analyses, d'interprétation et de recherches selon de multiples perspectives;
- les expériences d'apprentissage sont intéressantes et conçues de façon à motiver véritablement l'apprenant et à obtenir sa pleine participation;
- l'apprentissage offre des possibilités de choisir, d'exprimer sa créativité et son imagination, de courir des risques, de faire preuve de souplesse d'esprit, de s'accommoder de l'ambiguïté et d'innover;
- les expériences d'apprentissage présentent un lien dynamique avec des communautés artistiques et culturelles élargies, aussi bien locales que d'ailleurs dans le monde;
- l'évaluation en tant qu'apprentissage et au service de l'apprentissage est un élément central de tous les processus d'éducation en musique, permettant à l'apprenant et à l'enseignant d'observer, de donner et de recevoir une rétroaction, de réviser et de peaufiner leur approche, de planifier, d'encourager l'évolution en musique et d'atteindre leur plein potentiel artistique.

ORGANISATION ET COMPOSANTES DU CADRE EN MUSIQUE

LE CADRE « PAPILLON » EN MUSIQUE

Le cadre en musique du Manitoba est représenté graphiquement et métaphoriquement par l'image d'un papillon.

En tant qu'organisateur graphique, l'image du papillon forme une sorte de diagramme comprenant cinq parties distinctes et interdépendantes : les quatre ailes qui sont reliées chacune à la cinquième partie, le corps principal au centre. Chacune des ailes représente l'un des quatre « volets d'apprentissage » dans lequel les apprentissages ont été définis. La partie centrale ou le « corps » du papillon, la partie à laquelle toutes les ailes sont reliées, représente l'apprenant en tant que musicien en herbe.

Le diagramme du papillon s'inspire d'un principe selon lequel l'apprenant peut s'épanouir grâce à des apprentissages où l'on a su doser les expériences de création avec les connaissances techniques et le développement des compétences; l'acquisition et l'approfondissement des concepts culturels et historiques liés à la musique et à la vie, et des occasions régulières d'exercer une réflexion critique axée sur la musique et sur son propre apprentissage.

Le papillon sert également de métaphore à la musique et à l'éducation artistique, faisant référence à la transformation, à l'accomplissement personnel, à la beauté esthétique et à la résilience. L'image du papillon peut stimuler bien d'autres associations intéressantes chez ceux qui liront ce document; cette source de réflexion s'inscrit parfaitement dans un cadre qui vise à devenir la plateforme d'un apprentissage créatif et personnalisé.



LE CENTRE DU PAPILLON

Le centre 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, et met l'accent sur les idées suivantes :

- L'objectif principal du cadre en éducation musicale est de soutenir, de favoriser et d'inspirer la croissance de chaque apprenant en tant que musicien. Faire de la musique est une activité valorisée tant comme expérience individuelle que collective.

- **L'apprenant est un musicien.** L'épanouissement et l'apprentissage d'un musicien, donc de l'apprenant, sont favorisés de manière optimale par des expériences musicales enrichissantes, significatives et pratiques. Au cours de l'apprentissage, l'enfant apprend à chanter, à interpréter, à analyser et à écouter des pièces musicales correspondant à divers lieux, à diverses époques et à divers peuples. Il apprend aussi à improviser et à composer sa propre musique, et à faire ses propres arrangements musicaux à mesure qu'il prend conscience de son monde intérieur et du monde qui l'entoure. Au fil de leur apprentissage intellectuel et artistique, il acquiert des compétences, des attitudes et des concepts enrichissants à bien des égards, qui lui fournissent les outils et, espérons-le, l'inspiration nécessaire pour continuer à faire de la musique et à communiquer par la musique tout au long de sa vie.
- **L'apprenant est un créateur et un compositeur.** Il faut donner à l'enfant l'occasion de tirer parti de ses capacités créatives, et de s'exprimer par la création musicale et le partage de sa propre musique. Au fur et à mesure qu'il acquiert la capacité de générer et d'exprimer des idées dans le processus même de la création musicale, l'enfant apprend à réfléchir en faisant preuve de souplesse d'esprit et d'imagination.

Au fur et à mesure que s'affirment son sens artistique, sa capacité artistique, sa passion et sa confiance en lui-même, l'apprenant s'engage sur la voie qui fera de lui un adulte créatif qui fait preuve de compétences artistiques, le genre même de citoyen qui saura enrichir sa propre vie et celle de sa collectivité future.

LES AILES QUI TRAVAILLENT ENSEMBLE

Chaque aile représente l'un des volets d'apprentissage à l'intérieur desquels s'articulent les apprentissages et les manifestations d'apprentissage liés à la musique. Alors que le corps même du papillon évoque la vision globale de l'apprenant en tant que jeune musicien, les ailes représentent une gamme d'apprentissages qui, globalement, constituent la voie vers un apprentissage de la musique complet, équilibré et pertinent.

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

Bien que chaque volet présente un ensemble distinct d'apprentissages, l'atteinte de chacun d'eux n'est pas censée se faire de manière indépendante. Tout comme les ailes du papillon fonctionnent en synchronisme, les volets 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 établissent 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'agir (Réagir). Les riches expériences musicales intégreront invariablement des apprentissages appartenant à ces quatre volets.

LES AILES, UNE À LA FOIS

L'organisation des apprentissages en quatre volets ou en quatre ailes distinctes interdépendantes vise à donner un aperçu clair des connaissances, des compétences et des attitudes dont l'apprenant doit faire preuve à différents niveaux de son apprentissage. Chacun des quatre volets est composé :

d'un volet d'apprentissage

Chaque volet d'apprentissage (Faire, Créer, Établir des liens et Réagir) est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage et met en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la musique.

d'apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets de la maternelle à la 8^e année. Étant récursifs, 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.

de 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.

VOLETS D'APPRENTISSAGE

Chaque volet d'apprentissage est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage.

Faire (F)

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

Créer (C)

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

L'apprenant en musique

Établir des liens (É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la musique tout en développant son identité francophone.

Réagir (R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage musical et développer son identité et son pouvoir d'agir.

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 sa compréhension du langage musical, et le met en pratique.

- M-F1** L'apprenant développe l'habileté de chanter, jouer, improviser et bouger.
- M-F2** L'apprenant développe l'habileté de faire de la musique au moyen des systèmes musicaux auditifs, écrits et visuels.
- M-F3** L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la musique dans une variété de contextes.
- M-F4** L'apprenant développe son écoute pour faire de la musique.

Créer (M-C)

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

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

Établir des liens (M-É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la musique tout en développant son identité francophone.

- M-É1** L'apprenant prend connaissance des artistes et des œuvres musicales (francophones et autres) de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux, et expérimente avec ces œuvres.
- M-É2** L'apprenant prend connaissance de divers genres et styles musicaux de différentes traditions musicales, et expérimente avec ceux-ci.
- M-É3** L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités.

Réagir (M-R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage musical et développer son identité et son pouvoir d'agir.

- M-R1** L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences musicales.
- M-R2** L'apprenant décrit ses expériences musicales à partir de son écoute et de ses observations.
- M-R3** L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales.
- M-R4** L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences musicales.

GUIDE DE LECTURE DU CADRE



FAIRE (M-F)

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

APPRENTISSAGES

M - F1

L'apprenant développe l'habileté de chanter, jouer, improviser et bouger.

M - F2

L'apprenant développe l'habileté de faire de la musique au moyen des systèmes musicaux auditifs, écrits et visuels.

M - F3

L'apprenant développe ses compétences à comprendre et à utiliser les éléments de la musique dans une variété de contextes.

M - F4

L'apprenant développe son écoute pour faire de la musique.

FAIRE (M-F3) (suite M à 4^e)

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

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|--|---|--|----------------------|
| Harmonie et texture | | | | |
| différencie des sons individuels et des sons entendus simultanément (un instrument, deux ou plus) M M-F3.8 | démontre sa compréhension que l'étagement de plans sonores crée une texture et/ou une harmonie | | | 1-4 M-F3.8 |
| | démontre et en indique divers processus de création d'harmonie et de texture | | | 1-4 M-F3.9 |
| crée une texture rythmique et harmonique simple en musique 1 M-F3.10 | utilise deux ou plusieurs couches de sons (plans sonores) pour créer une texture ou harmonie simple, et connaît les rythmes complémentaires 2 M-F3.10 | utilise plusieurs plans sonores et des séquences plus complexes pour créer une texture et une harmonie 3 M-F3.10 | reconnait et utilise des changements d'accords dans des chants à deux accords 4 M-F3.10 | |

Concepts clés : Rythme, Mélodie et Harmonie, pour le programme élémentaire (M à 2^e année) Voir Annexe I

Concepts clés : Rythme, Mélodie et Harmonie, pour le programme élémentaire (3^e à 6^e année) Voir Annexe II

suite

Volets d'apprentissage

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

Apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets de la maternelle à la 8^e année. Étant récursifs, 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.

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.

Codes

Les codes identifient :

- Le ou les niveaux scolaires ciblés
- La discipline artistique
- Le volet d'apprentissage
- Les apprentissages
- Les manifestations d'apprentissage

Exemple : 1-4 M-F3.8

1-4 : 1^{re} à la 4^e année

M : Musique

F : Faire

3 : Apprentissage

8 : Manifestation d'apprentissage

Annexes

Des liens aux tableaux de concepts clés sont fournis pour détailler certaines manifestations d'apprentissage.



APPRENTISSAGES



FAIRE (M - F)

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

APPRENTISSAGES

M - F1

L'apprenant développe l'habileté de chanter, jouer, improviser et bouger.

M - F2

L'apprenant développe l'habileté de faire de la musique au moyen des systèmes musicaux auditifs, écrits et visuels.

M - F3

L'apprenant développe ses compétences à comprendre et à utiliser les éléments de la musique dans une variété de contextes.

M - F4

L'apprenant développe son écoute pour faire de la musique.

FAIRE (M - F1)

L'apprenant développe l'habileté de chanter, jouer, improviser et bouger. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|--|---|---|--|--|
| découvre sa voix chantée et s'en sert, seul et avec d'autres, dans un répertoire musical varié et approprié au niveau M M-F1.1 | reproduit la tonalité avec une certaine justesse (sol, mi et la, etc.) et chante, seul et avec d'autres, un répertoire musical varié et approprié au niveau 1 M-F1.1 | reproduit la tonalité avec une justesse croissante en chantant avec expression et en utilisant des textures simples (canon, ostinato, etc.) 2 M-F1.1 | reproduit la tonalité avec justesse et chante en suivant le rythme et avec expression, et emploie des textures plus complexes (chant avec partenaire, en deux parties, etc.) 3 M-F1.1 | chante juste et avec expression tout en utilisant la respiration appropriée et en produisant les sons des voyelles et des consonnes ainsi que la nuance et le ton voulus 4 M-F1.1 |
| explore les sons de percussions corporelles, d'instruments de la classe et d'autres sources, et expérimente avec ceux-ci M M-F1.2 | choisit des sons en s'accompagnant d'instruments à percussions, d'instruments mélodiques et de percussions corporelles 1 M-F1.2 | joue divers instruments, seul et dans un ensemble, tout en suivant les directives du directeur musical 2 M-F1.2 | joue divers instruments avec de plus en plus d'expression et de précision tout en utilisant une technique juste 3-4 M-F1.2 | |
| | | | joue dans un ensemble, interprète des parties correctement tout en suivant la pulsation 3-4 M-F1.3 | |
| improvise des réponses à des fragments ou phrases mélodiques et rythmiques donnés M-2 M-F1.6 | improvise des questions, des réponses et des variations rythmiques et mélodiques simples 3-4 M-F1.6 | | | |
| improvise des réponses et des séquences/ostinato rythmiques et mélodiques simples M-2 M-F1.7 | | | | |
| utilise le mouvement pour explorer les concepts musicaux, améliorer l'interprétation de la pièce musicale et exprimer des idées (p. ex. : varier le tempo dans le mouvement = rapide et lent, ou constant) | | | | M-8 M-F1.8 |
| démontre des habiletés en relations interpersonnelles pour jouer de la musique en groupe | | | | M-8 M-F1.9 |

FAIRE (M - F1)

L'apprenant développe l'habileté de chanter, jouer, improviser et bouger. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|---|----------------------|
| chante et joue avec de plus en plus de contrôle et de justesse, avec un sens de la phrase et avec de l'expression musicale en exécutant sa partie dans un ensemble | | | 5-8 M-F1.1 |
| démontre sa compréhension des notions d'équilibre et d'harmonie dans un ensemble | | | 5-8 M-F1.3 |
| | | joue et chante avec autonomie sur le plan de l'harmonie | 7-8 M-F1.4 |
| démontre une posture, une position de jeu, un contrôle de la respiration, une articulation, une diction et une intonation correctes ainsi qu'une technique et une maîtrise adéquates de l'instrument ou de la voix | | | 5-8 M-F1.5 |
| démontre une compréhension des outils pour improviser des mélodies simples et des pièces instrumentales, et développe une aisance dans leur emploi | | | 5-8 M-F1.6 |
| utilise le mouvement pour explorer les concepts musicaux, améliorer l'interprétation de la pièce musicale et exprimer des idées | | | M-8 M-F1.8 |
| démontre des habiletés en relations interpersonnelles pour jouer de la musique en groupe | | | M-8 M-F1.9 |

FAIRE (M - F2)

L'apprenant développe l'habileté de faire de la musique au moyen des systèmes musicaux auditifs, écrits et visuels.

L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| joue et chante à l'oreille, en reproduisant des mélodies, des rythmes, des accompagnements | | | | M-4 M-F2.1 |
| trouve des façons d'écrire et d'interpréter des structures musicales à l'aide d'une notation inventée M M-F2.2 | lit, écrit et distingue les structures rythmiques et mélodiques appropriées à leur niveau scolaire à l'aide d'une notation inventée et du code traditionnel | | | 1-4 M-F2.2 |
| | emploie une notation inventée pour représenter des sons ou des histoires sonores | | | 1-4 M-F2.3 |
| réagit adéquatement à des signes et à des gestes non verbaux en faisant de la musique | | | | M-8 M-F2.4 |

FAIRE (M - F2)

L'apprenant développe l'habileté de faire de la musique au moyen des systèmes musicaux auditifs, écrits et visuels.

L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| joue et chante à l'oreille, reproduit des mélodies, des rythmes, des accompagnements et des harmonies avec de plus en plus de justesse, de complexité et d'expression | | | 5-8 M-F2.1 |
| lit, écrit et interprète des notations musicales dans le but de jouer ou de chanter divers répertoires | | | 5-8 M-F2.2 |
| utilise des rythmes traditionnels et inventés, une notation mélodique et des symboles expressifs pour représenter par écrit ses propres idées musicales et celles des autres | | | 5-8 M-F2.3 |
| réagit adéquatement à des signes et à des gestes non verbaux en faisant de la musique | | | 5-8 M-F2.4 |

FAIRE (M-F3)

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

L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|---|--|---|--|
| Rythme | | | | |
| réagit à une pulsation régulière et à des séquences rythmiques appropriées en variant la mesure et, avec de l'aide, les reproduit | reconnaît, identifie et exécute avec d'autres personnes une pulsation régulière, différents accents et séquences rythmiques appropriés en variant la mesure | exécute une pulsation régulière, divers accents et séquences rythmiques appropriés avec de plus en plus d'autonomie, et fait preuve d'un sens de la mesure | exécute individuellement une pulsation régulière et des séquences rythmiques appropriées (et y réagit); reconnaît les mesures simples à temps binaires et à temps ternaires (et y réagit) | exécute des séquences rythmiques et des mesures plus complexes, et démontre sa compréhension des concepts qui les sous-tendent (p. ex. : syncope, mesures composées) |
| M M-F3.1 | 1 M-F3.1 | 2 M-F3.1 | 3 M-F3.1 | 4 M-F3.1 |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | | |

suite

FAIRE (M - F3)

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

L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Rythme | | | |
| interprète et démontre sa compréhension de divers concepts métriques (p. ex. : mesure simple, composée, à deux temps, à trois temps, à quatre temps, irrégulière et mixte) | | | |
| 5-8 M-F3.1 | | | |
| interprète avec justesse des structures rythmiques fondées sur des combinaisons de durées connues | | | |
| 5-8 M-F3.2 | | | |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | |

suite

FAIRE (M - F3) (suite M à la 4^e)

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

L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|---|---|--|----------------------|
| Méodie | | | | |
| décrit et reproduit des variations simples dans la tonalité et la direction mélodique, et réagit à ces variations M M-F3.3 | décrit et reproduit des variations dans la tonalité, le contour mélodique et des mélodies simples 1-2 M-F3.3 | | décrit et reproduit des variations dans la tonalité, le contour mélodique et des mélodies simples 1-2 M-F3.3 | |
| | | démontre une compréhension appropriée à son niveau de la structure mélodique (tonique, progression du mouvement, contour mélodique) 2-4 M-F3.4 | | |
| | | | démontre sa compréhension que les mélodies sont créées à partir d'un ensemble particulier de tonalités 3-8 M-F3.5 | |
| | | | démontre sa compréhension que les relations mélodiques peuvent être transposées sur différentes toniques centrales 3-8 M-F3.6 | |
| | | | reconnaît la différence entre les tonalités majeures et mineures 3-6 M-F3.7 | |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | | |

suite

FAIRE (M - F 3) (suite 5^e à la 8^e)

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

L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|---|----------------------|--|----------------------|
| Méodie | | | |
| décrit et interprète des mélodies de plus en plus complexes | | | 5-8 M-F3.3 |
| démontre une compréhension de la structure mélodique (p. ex. : tonique, progression du mouvement, sons conjoints et disjoints, octaves, contour mélodique) selon le répertoire de la classe | | | 5-8 M-F3.4 |
| démontre sa compréhension que les mélodies sont créées à partir d'un ensemble particulier de tonalités | | | 3-8 M-F3.5 |
| démontre sa compréhension que les relations mélodiques peuvent être transposées sur différentes toniques centrales | | | 3-8 M-F3.6 |
| reconnait la différence entre les tonalités majeures et mineures | | démontre sa compréhension des traits distinctifs de divers modes et gammes (p. ex. : gammes diatoniques majeures et mineures, les modes et les gammes chromatiques, tons entiers et blues) | |
| 5-6 M-F3.7 | | 7-8 M-F3.8 | |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | |

suite

FAIRE (M - F3) (suite M à la 4^e)

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

L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|---|---|---|--|
| Harmonie et texture | | | | |
| différencie des sons individuels et des sons entendus simultanément (un instrument, deux ou plus) M M-F3.8 | démontre sa compréhension que l'étagement de plans sonores crée une texture ou une harmonie | | | 1-4 M-F3.8 |
| | démontre et indique divers processus de création d'harmonie et de texture | | | 1-4 M-F3.9 |
| | crée une texture rythmique et harmonique simple en musique 1 M-F3.10 | utilise deux ou plusieurs couches de sons (plans sonores) pour créer une texture ou harmonie simple et connaître les rythmes complémentaires 2 M-F3.10 | utilise plusieurs plans sonores et des séquences plus complexes pour créer une texture et une harmonie 3 M-F3.10 | reconnaît et utilise des changements d'accords dans des chants à deux accords 4 M-F3.10 |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | | |

suite

FAIRE (M - F 3) (suite 5^e à la 8^e)

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

L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Harmonie et texture | | | |
| identifie et présente diverses façons d'utiliser des couches de sons pour créer des harmonies et des textures (p. ex. : musique homophonique et polyphonique, harmonie en 2, 3 et 4 parties, diverses progressions harmoniques, musique mélodique) | | | |
| 5-8 M-F3.9 | | | |
| Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie - Voir Annexe A | | | |

suite

FAIRE (M - F3) (suite M à la 4^e)

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

L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|--|----------------------|--|----------------------|
| Expression | | | | |
| explore des éléments d'expression musicale appropriés au niveau, et expérimente avec ceux-ci M M-F3.11 | utilise et reconnaît des éléments d'expression musicale appropriés au niveau | | | 1-4 M-F3.11 |
| Concepts clés : Expression - Voir Annexe B | | | | |
| Timbre | | | | |
| démontre une connaissance des sons présents dans l'environnement naturel; explore une variété de timbres vocaux et musicaux, et expérimente avec ceux-ci M M-F3.12 | décrit les caractéristiques d'une grande variété de sons (y compris des sons du milieu naturel d'instruments dans la classe) | 1-2 M-F3.12 | continue d'identifier, de décrire et de classer une grande variété de sons entendus à la maison, à l'école et dans l'environnement naturel (p. ex. : sons d'instruments utilisés par de nombreuses cultures manitobaines et de partout dans le monde, d'instruments d'orchestres, et d'instruments et de sources sonores électroniques/ numériques et synthétiseurs) | 3-8 M-F3.12 |
| Concepts clés : Timbre - Voir Annexe C | | | | |
| Forme | | | | |
| décrit les caractéristiques d'une grande variété de sons (y compris des sons de l'environnement naturel et d'instruments dans la classe) M M-F3.13 | utilise, reconnaît et décrit des formes musicales appropriées au niveau | | | 1-6 M-F3.13 |
| Concepts clés : Forme - Voir Annexe D | | | | |

FAIRE (M - F3) (suite 5^e à la 8^e)

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

L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|---|----------------------|--|----------------------|
| Expression | | | |
| utilise et reconnaît des éléments d'expression appropriés à son niveau | | | |
| 5-8 M-F3.10 | | | |
| Concepts clés : Expression - Voir Annexe B | | | |
| Timbre | | | |
| identifie, décrit et classe une grande variété de sons de divers milieux (p. ex. : instruments utilisés par de nombreuses cultures au Manitoba et de partout dans le monde, instruments d'harmonie et électroniques et sources sonores) | | | |
| 3-8 M-F3.11 | | | |
| | | identifie et utilise divers timbres vocaux et instrumentaux de diverses cultures canadiennes et mondiales (p. ex. : répertoire traditionnel, populaire, instrumental et de chorale) | 7-8 M-F3.12 |
| démontre sa compréhension de l'utilisation adéquate des voix masculines et féminines en musique | | | |
| 5-8 M-F3.13 | | | |
| Concepts clés : Timbre - Voir Annexe C | | | |
| Forme | | | |
| utilise, reconnaît et décrit des formes musicales appropriées au niveau | | utilise, reconnaît et décrit diverses formes musicales (p. ex. : marche, suite, musique programmatique, blues à 12 mesures, formes symphoniques, opérette et opéra) par l'écoute et l'interprétation, le cas échéant | |
| 1-6 M-F3.14 | | 7-8 M-F3.14 | |
| Concepts clés : Expression - Voir Annexe D | | | |

FAIRE (M - F4)

L'apprenant développe son écoute pour faire de la musique. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|

écoute de façon discriminative et intentionnée pour :

- comprendre divers contextes musicaux (culturels, historiques), styles ou genres, traditions, etc.
- le plaisir de jouer et de comprendre la musique
- faire de la musique de façon expressive et créative
- analyser, interpréter, apprécier et évaluer la musique

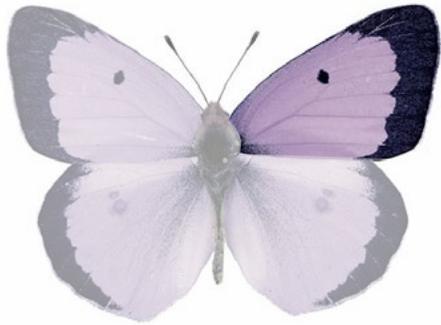
M-8 M-F4.1

développe des stratégies d'écoute (p. ex. : l'écoute kinesthésique, l'audition intérieure, la mémoire auditive, jouer à l'oreille, etc.) pour l'interprétation et la création musicale

M-8 M-F4.2

prête attention aux sons pour prendre des décisions éclairées relatives à la musique

M-8 M- F4.3



C R É E R (M - C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création musicale

APPRENTISSAGES

M - C1

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

M - C2

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

M - C3

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

CRÉER (M - C1)

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

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|--|
| | | | | s'inspire d'expériences personnelles ou d'autres sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; thèmes; observations; stimuli visuels; apprentissage en cours dans d'autres matières; poèmes; histoires; musique; vie quotidienne, familiale ou communautaire) afin de générer des questions et des idées pour la création musicale |
| | | | | M-4 M-C1.1 |
| | | | | considère 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 musicale |
| | | | | M-8 M-C1.2 |
| | | | | génère des idées à partir de l'exploration sonore et de l'improvisation |
| | | | | M-8 M-C1.3 |
| | | | | s'engage dans un processus collaboratif de remue-méninges d'idées pour la création musicale |
| | | | | M-8 M-C1.4 |

CRÉER (M - C1)

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| s'inspire d'expériences personnelles ou d'autres sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; observations; associations; traditions culturelles; événements; actualités; enjeux sociaux, politiques, historiques et environnementaux; etc.) | | | |
| | | | |
| considère 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 musicale | | | |
| | | | |
| génère des idées à partir de l'exploration sonore et de l'improvisation | | | |
| | | | |
| s'engage dans un processus collaboratif de remue-méninges d'idées pour la création musicale | | | |
| | | | |
| explore et recueille un grand nombre de ressources (p. ex. : extraits musicaux, enregistrements sonores, mouvements, images, sons, histoires, poèmes, multimédia) pour susciter les idées et inspirer la création musicale | | | |
| | | | |

CRÉER (M - C2)

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

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|--|----------------------|
| expérimente avec les sons et la musique pour tester ses idées | | | | M-8 M-C2.1 |
| choisit et organise, avec l'aide de l'enseignant, des idées, des sons ou de la musique (p. ex. : en créant des séquences avec un son grave et un son aigu, en choisissant divers instruments et sources sonores) | | M-2 M-C2.2 | choisit, organise et utilise une combinaison d'idées pour la composition et les arrangements de pièces musicales (p. ex. : des séquences; des formes musicales, des nuances, des temps, des articulations) | |
| décrit ses décisions concernant le choix et l'utilisation d'éléments, de techniques, d'objets d'expression, de formes et de principes de composition dans le travail en cours | | M-2 M-C2.3 | explique ses décisions concernant le choix et l'utilisation d'éléments, de techniques et de moyens d'expression, de formes et de principes de composition dans le travail en cours | |
| reconnait et intègre, le cas échéant, les découvertes spontanées dans sa création musicale | | | | M-8 M-C2.4 |
| élabore et approfondit des idées musicales individuellement et en collaboration | | | | M-8 M-C2.5 |

CRÉER (M - C2)

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| expérimente avec les sons et la musique pour tester ses idées | | | M-8 M-C2.1 |
| choisit, organise et utilise une combinaison d'idées pour la composition et les arrangements de pièces musicales (p. ex. : des séquences; des formes musicales, des nuances, des temps, des articulations) | | | 3-8 M-C2.2 |
| utilise divers outils de composition (p. ex. : variété, répétition, tension et relâchement et transition) dans ses compositions | | | 5-8 M-C2.3 |
| reconnait et intègre, le cas échéant, les découvertes spontanées dans sa création musicale | | | M-8 M-C2.4 |
| élabore et approfondit des idées musicales individuellement et en collaboration | | | M-8 M-C2.5 |

CRÉER (M - C3)

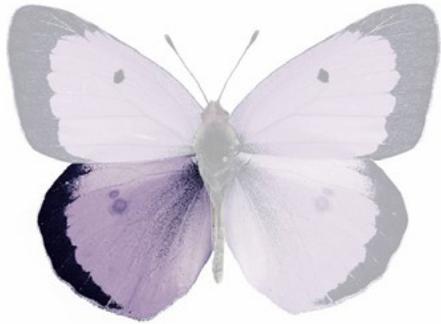
L'apprenant révisé, peaufiné et partage ses idées et ses créations musicales. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|-----------------------|----------------------|---|----------------------|
| partage le travail en cours dans le but de l'améliorer | | | | M-4 M-C3.1 |
| révisé et répète en réponse à la rétroaction de l'enseignant ou de ses pairs | | | révisé, peaufiné et répète, en réponse à la rétroaction de l'enseignant ou de ses pairs avec intention et auditoire cible en tête | 3-4 M-C3.2 |
| | | | prend les décisions appropriées à savoir si la création est « finie » ou non | 3-8 M-C3.3 |
| partage ses idées/compositions avec l'école, le foyer et la communauté en les exécutant ou en présentant un portfolio ou des enregistrements sonores/vidéos de ses œuvres | | | | M-4 M-C3.4 |

CRÉER (M - C3)

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| sélectionne et partage le travail en cours dans le but de l'améliorer | | | 5-8 M-C3.1 |
| analyse, révisé et peaufine en réponse à une autocritique ou à la rétroaction des pairs | | | 5-8 M-C3.2 |
| prend les décisions à savoir si la création est « finie » ou non | | | 3-8 M-C3.3 |
| choisit, présente et partage avec l'école, le foyer et la communauté ses créations musicales en les exécutant ou en présentant un portfolio ou des enregistrements de ses œuvres | | | 5-8 M-C3.4 |
| applique des pratiques artistiques, légales et éthiques relatives à la création, au partage et à la consommation d'œuvres musicales | | | 5-8 M-C3.5 |



ÉTABLIR DES LIENS (M - É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la musique tout en développant son identité francophone

APPRENTISSAGES

M - É1

L'apprenant prend connaissance des artistes et des œuvres musicales (francophones et autres) de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux, et expérimente avec ces œuvres.

M - É2

L'apprenant prend connaissance de divers genres et styles musicaux de différentes traditions musicales, et expérimente avec ceux-ci.

M - É3

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités.

ÉTABLIR DES LIENS (M-É1)

L'apprenant prend connaissance des artistes et des œuvres musicales (francophones et autres) de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux, et expérimente avec ces œuvres. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|---|----------------------|
| interprète, écoute et démontre sa connaissance des musiques de différents lieux et époques (y compris la musique de cultures francophones présentes dans le milieu scolaire et de divers compositeurs, hommes et femmes) | | M-2 M-É1.1 | interprète, écoute et compare des musiques (francophones et autres) de différentes époques, lieux, cultures et groupes sociaux (notamment : <ul style="list-style-type: none"> • musique du passé et de l'époque contemporaine • musique de diverses cultures francophones dont des œuvres musicales manitobaines, canadiennes et internationales | 3-4 M-É1.1 |
| nomme et fait connaître des pièces musicales entendues à la maison, à l'école et dans sa communauté francophone, et en discute | | | | M-4 M-É1.2 |
| démontre sa connaissance des musiciens francophones de sa communauté | | M-2 M-É1.3 | démontre sa connaissance des musiciens francophones de sa communauté de sa province, de son pays et d'ailleurs | 3-4 M-É1.3 |

ÉTABLIR DES LIENS (M-É1)

L'apprenant prend connaissance des artistes et des œuvres musicales (francophones et autres) de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux, et expérimente avec ces œuvres. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| identifie, décrit et compare des musiques (francophones et autres) de différentes époques, cultures et de différents groupes sociaux : | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• musique du passé et de l'époque contemporaine• musique des cultures francophones mondiales, manitobaines, canadiennes et internationales | | | |
| 5-8 M-É1.1 | | | |
| nomme et partage des œuvres musicales (francophones et autres) entendues à l'occasion d'une prestation en direct et par divers moyens d'écoute, et en discute | | | |
| 5-8 M-É1.2 | | | |
| démontre sa connaissance des contributions apportées par divers compositeurs et musiciens francophones de sa communauté, de sa province, de son pays et d'ailleurs | | | |
| 5-8 M-É1.3 | | | |

ÉTABLIR DES LIENS (M-É2)

L'apprenant prend connaissance de divers genres et styles de musique, différentes traditions musicales, et expérimente avec ceux-ci. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|---|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| démontre sa compréhension qu'il existe bien des types de musique différents | | | | M-4 M-É2.1 |
| démontre sa compréhension que les œuvres musicales peuvent être classées en catégorie selon leurs caractéristiques communes | | | | M-4 M-É2.2 |
| démontre sa compréhension que la musique est une forme d'art, tout comme la danse, les arts dramatiques, les arts visuels, la littérature, les arts médiatiques | | | | M-4 M-É2.3 |

ÉTABLIR DES LIENS (M-É2)

L'apprenant prend connaissance de divers genres et styles de musique, différentes traditions musicales, et expérimente avec ceux-ci. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| identifie et décrit divers genres et styles musicaux | | | 5–8 M–É2.1 |
| démontre sa compréhension des caractéristiques générales de la musique selon les catégories (p. ex. : contexte culturel, social, historique) | | | 5–8 M–É2.2 |
| décrit et compare les qualités de différentes formes d'art (p. ex. : arts visuels, danse, arts dramatiques, arts littéraires, musique) dans des groupes sociaux, culturels ou historiques similaires | | | 5–8 M–É2.3 |

ÉTABLIR DES LIENS (M-É3)

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|------------|---|----------------------|---|----------------------|
| | identifie le rôle que joue la musique dans sa vie et donne des raisons à l'appui | M-2 M-É3.1 | décrit une variété de rôles que joue la musique dans sa vie quotidienne et dans sa communauté francophone | 3-4 M-É3.1 |
| | fait preuve de connaissance des significations ou des intentions de la musique interprétée ou écoutée | | | M-4 M-É3.3 |
| | fait preuve d'appréciation de la musique comme moyen d'expérimentation et d'exploration de sa propre vie et de celle des autres (p. ex. : sentiments, valeurs, histoires, événements, cultures) | | | M-4 M-É3.4 |
| | prend conscience que la musique reflète, influence et façonne les traditions, les valeurs, les croyances, les enjeux, les événements et l'identité francophone des individus et des collectivités | | | M-4 M-É3.5 |
| | adopte des comportements et des attitudes appropriés comme exécutant et membre de l'auditoire | | | M-4 M-É3.7 |

ÉTABLIR DES LIENS (M-É3)

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| démontre sa compréhension des multiples rôles joués par la musique dans la communauté francophone et la société (p. ex. : plaisir, persuasion, critique sociale, création d'ambiance, expérience spirituelle, danse) | | | 5-8 M-É3.1 |
| examine et explique ses motivations personnelles en ce qui a trait à la création musicale | | | 5-8 M-É3.2 |
| démontre sa connaissance des significations ou des intentions de la musique en ce qui a trait à son interprétation et son expérience d'écoute | | | 5-8 M-É3.3 |
| démontre son appréciation de la musique comme moyen de découvrir le monde et de comprendre le point de vue des autres | | | 5-8 M-É3.4 |
| démontre qu'il comprend que la musique reflète, influence et façonne les traditions, les valeurs, les croyances, les enjeux, les événements et l'identité francophone des individus et des groupes | | | 5-8 M-É3.5 |
| démontre sa connaissance de l'effet des différents contextes sur les musiciens et leur musique (p. ex. : contextes personnel, social, culturel, géographique/environnemental, historique) | | | 5-8 M-É3.6 |
| adopte des comportements et des attitudes appropriés comme exécutant et membre de l'auditoire dans divers lieux et contextes | | | 5-8 M-É3.7 |
| décrit diverses carrières dans le domaine de la musique | | | 5-8 M-É3.8 |



RÉAGIR (M - R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage musical et développer son identité et son pouvoir d'agir

APPRENTISSAGES

M - R1

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

M - R2

L'apprenant décrit ses expériences musicales à partir de son écoute et de ses observations.

M - R3

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales.

M - R4

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences musicales.

RÉAGIR (M - R 1)

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

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| prend le temps de bien percevoir les expériences musicales avant de partager ses opinions et de faire un jugement | | | | | | | | M-8 M-R1.1 |
| fait des liens personnels avec ses expériences musicales antérieures et d'autres formes d'art | | | | | | | | M-8 M-R1.2 |
| exprime ses premières impressions à l'égard de ses expériences musicales (p. ex. : pensées, sentiments, intuitions, associations, questions, histoires, liens avec d'autres disciplines) | | | | | | | | M-8 M-R1.3 |

RÉAGIR (M - R 2)

L'apprenant décrit ses expériences musicales à partir de son écoute et de ses observations. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| identifie par l'écoute les éléments musicaux (rythme, mélodie, harmonie, forme, timbre, tempo, nuance) | | | | | | | | M-8 M-R2.1 |
| utilise la terminologie musicale pour décrire et observer | | | | | | | | M-8 M-R2.2 |
| considère différentes observations et établit une compréhension commune | | | | | | | | M-8 M-R2.3 |

RÉAGIR (M - R 3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|--|----------------------|
| détermine comment les éléments musicaux peuvent communiquer un message | | | | M-4 M-R3.1 |
| réfléchit et partage ses idées sur la signification de l'œuvre musicale (p. ex. : de quoi s'agit-il, quels sont les sentiments que l'œuvre suscite, à quoi pourrait-elle servir) | | | réfléchit, communique et explique ses interprétations personnelles de l'œuvre musicale | 2-4 M-R3.2 |
| | | | M-1 M-R3.2 | |
| examine d'autres interprétations pour comprendre différentes perspectives et éclairer la réflexion au sujet de la musique | | | | M-8 M-R3.3 |
| coconstruit des critères à des fins d'évaluation et d'analyse | | | | M-8 M-R3.4 |

RÉAGIR (M - R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|----------------------|----------------------|----------------------|---|
| | | | analyse comment les éléments musicaux sont utilisés et organisés à des fins créatives et artistiques |
| | | | 5-8 M-R3.1 |
| | | | partage et justifie ses propres interprétations de sa musique et de celle des autres |
| | | | 5-8 M-R3.2 |
| | | | examine d'autres interprétations pour comprendre différentes perspectives et éclairer la réflexion au sujet de la musique |
| | | | M-8 M-R3.3 |
| | | | coconstruit des critères à des fins d'évaluation et d'analyse |
| | | | M-8 M-R3.4 |

RÉAGIR (M - R4)

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences musicales. L'apprenant en :

| maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année |
|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|--|
| | | | | justifie ses préférences, ses idées et ses interprétations musicales |
| | | | | M-4 M-R4.1 |
| | | | | reconnait et respecte le fait que d'autres personnes peuvent avoir différentes préférences, idées, interprétations et opinions musicales |
| | | | | M-4 M-R4.2 |
| | | | | fait des choix éclairés et sait prendre des décisions relatives à la musique |
| | | | | M-4 M-R4.3 |

RÉAGIR (M - R4)

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences musicales. L'apprenant en :

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année | 8 ^e année |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| justifie ses préférences, ses interprétations, ses décisions et ses évaluations musicales | | | 5-8 M-R4.1 |
| reconnaît et respecte le fait que d'autres personnes peuvent avoir différentes opinions, préférences, interprétations et évaluations musicales | | | 5-8 M-R4.2 |
| fait des jugements et des choix éclairés pour décider, agir et évaluer | | | 5-8 M-R4.3 |
| identifie des façons dont la musique forge l'identité personnelle, culturelle et artistique | | | 5-8 M-R4.4 |



ANNEXES

ANNEXES

Les annexes du cadre de musique ci-dessous fournissent des renseignements liés aux concepts clés identifiés dans les résultats d'apprentissage en tenant compte du niveau de l'apprenant. Ces renseignements appuient le développement des compétences liées au rythme, à la mélodie et à l'harmonie, à l'expression, au timbre et à la forme.

Annexe A - Rythme, mélodie et harmonie

Annexe B - Expression

Annexe C - Timbre

Annexe D - Forme

Bien qu'une progression des apprentissages tenant compte du niveau de l'apprenant soit suggérée, ces concepts et ces compétences font partie d'un continuum d'apprentissage de la musique avec des points d'entrée qui dépendront des antécédents et des expériences antérieures des apprenants et de leur contexte d'apprentissage. Les habiletés, les connaissances et les concepts suggérés pour un niveau scolaire sont également importants pour les niveaux subséquents. L'apprentissage en musique est considéré récursif; la compréhension du langage musical, des outils, des habiletés et des concepts musicaux devient plus profonde, plus riche, plus sophistiquée et plus complexe au fil du temps et de l'expérience.



Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie

| Description | Maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année |
|------------------------------------|---|--|---|
| Pulsation, rythme et mesure | Pulsation régulière Son et silence | Différence entre pulsation et rythme | |
| | Sons longs et sons courts | Noire Deux croches Soupir | Blanche, ronde, blanche pointée, demi-pause, pause, liaison |
| | Interprétation dans une variété de mesures (6/8, 4/4, 2/4, 3/4) | Temps forts et temps faibles (accents, mesure) Mesure 2/4 Barres de mesure | Mesure 3/4 |
| Mélodie et tonalité | Voix parlée et voix chantée Sons aigus et sons graves | do – ré sol ₁ – do – ré sol ₁ – do – ré – mi | sol ₁ – do – ré – mi – sol – do ₁ |
| | Contour mélodique : ascendant et descendant | Contours : sons disjoints, sons conjoints, tonalités répétées | |
| Harmonie et texture | Chant à l'unisson | Harmonie d'une quinte (p. ex. : bourdon) Ostinato (vocal et instrumental) | Harmonie et unisson Canon à deux voix/parties Deux parties (parole, chant, instruments) |

ANNEXE A (suite)

Concepts clés : Rythme, mélodie et harmonie

| Description | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année |
|---|--|--|--|--|
| Pulsation, rythme et mesure | Noire pointée (6/8) Noire-croche (6/8) Trois croches (6/8) | Double croche Triolet Syncope (p. ex., croche-noire - croche) Demi-soupir | Combinaisons double croche et croche Séquence noire pointée-croche Séquence croche pointée-double croche | |
| | Mesure 3/4 | Mélange de mesures (2/4, 3/4, 4/4, 6/8) | | Mesure irrégulière (5/4, 7/8, 5/8) |
| Mélodie et tonalité | Sol ₁ – la – do – ré – mi – sol – la – do ₁ | Sol ₁ – la – ré – si – do – ré – mi – fa – sol – la – si – do ₁ | | |
| | Tonique centrale (p. ex. : tonalité fondamentale, do, fa, sol, ré) Gamme pentatonique | Gamme diatonique majeure Gamme diatonique mineure Mode ionien et mode éolien Armature | Gamme diatonique majeure et mineure Tonalités de do, fa, sol, ré majeur, la et ré mineur | Variété de modes et de gammes (p. ex. : gamme du blues, mode dorien, mixolydien, phrygien, gamme par ton, échelle chromatique) |
| Harmonie et texture | Chants à plusieurs partenaires | I – V, i – v Accords majeurs et mineurs | I – IV – V Explorer diverses progressions harmoniques (p. ex. : i – ii, I – iii, I – vi, I – vii; « blues à 12 mesures » = cadence de 3 accords se répétant sur 12 mesures) | |
| 7^e et 8^e année : les mêmes concepts sont explorés de manière plus sophistiquée et plus complexe. | | | | |

Concepts clés : Expression

| Temps | Nuances | Articulation |
|----------------------------------|--|--------------------|
| Rapide et lent | Fort et doux | Détaché et lié |
| Accélérer et ralentir | Niveaux d'intensité, de douceur | Legato et staccato |
| Degrés de rapidité et de lenteur | Crescendo et decrescendo | Coulé |
| Tempo lié à l'expression | pp (pianissimo), p (piano), mp (mezzo piano), mf (mezzo forte), f (forte), ff (fortissimo) | Accent |
| Largo, andante, allegro | Nuances liées à l'expression | |
| Ritardando et accelerando | | |
| A tempo (retour au tempo) | | |

Concepts clés : Timbre

- Capacité des objets de produire des sons
- Timbres variés de la voix (p. ex. : parlée, chantée, criée)
- Timbres variés de bruits corporels (p. ex. : taper des mains, taper des cuisses, taper des pieds, claquements de doigts)
- Timbres vocaux individuels (p. ex. : camarades, enseignant, homme, femme)
- Timbres de sources sonores habituelles dans la classe
- Timbres combinés
- Classification de la production de sons (p. ex. : frappé, pincé, soufflé, frotté, secoué)
- Effets sur le timbre du matériau de construction (p. ex. : bois, verre, métal)
- Vocabulaire propre au timbre (p. ex. : rude, métallique, nasillard, aigu, flûté)
- Acoustique et électronique
- Classification des instruments par famille
- Technologies d'enregistrement sonore

Adapté de NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études du cours de musique de la 4^e à la 6^e année, Halifax, Le Ministère, 2006.

Concepts clés : Forme

| M à la 2 ^e année | 3 ^e à la 8 ^e année |
|-----------------------------|---|
| Pareille/différente | Phrase à quatre mesures |
| Phrase | Premier volet, deuxième volet |
| Phrases longues et courtes | Da Capo (du début) |
| AB | Dal Segno (recommencer à partir du signe) |
| ABA | Variété de formes récurrentes (p. ex. : « blues à 12 mesures », couplet-refrain-pont, annonce et réponse, chaconne, thème et variations, fugue, forme non strophique, formes continues) |
| Forme rondo (ABACA ...) | |
| Introduction | |
| Interlude | |
| Coda | |
| Canon | |



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.

Accent (un) : 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.

Articulation (une) : 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).

Arts médiatiques (les) : 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.

Canon (un) : 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.

Chaconne (une) : 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.

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

Contour descendant (un) : forme mélodique établie suivant un mouvement descendant.

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

Contour mélodique ascendant (un) : 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.

Découverte spontanée (une) : 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.

Diction (une) : articulation claire des mots dans la parole et la chanson grâce à la prononciation efficace des voyelles et des consonnes.

Éléments de la musique (les) : 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 (p. 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.).

Équilibre (un) : maintien de l'accentuation appropriée entre les parties d'un ensemble.

Forme (une) : structure et succession des éléments permettant d'organiser la musique.

Forme rondo (ABACA) (une) : 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.

Fugue (une) : 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.

Fusion (une) : mélange et unification des parties d'un ensemble.

Genre (un) : grande catégorie de formes musicales, par exemple, populaire, folklorique ou à mélodie.

Harmonie (une) : élément vertical de la musique créé par des sons de deux ou plusieurs hauteurs entendues simultanément.

Hauteur (la) : caractéristique des sons qui permet de les distinguer comme étant aigus, moyens ou graves. La hauteur des notes est déterminée par leur fréquence.

Improvisation (une) : 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 ou des harmonies.

Interlude (un) : courte section ou « pont » entre deux sections importantes d'une composition musicale.

Intonation (une) : juste hauteur des notes de musique chantées ou jouées, les unes par rapport aux autres.

Introduction (une) : partie initiale, ouverture ou prélude d'une composition musicale.

Largo : tempo très lent, ample, grave.

Legato : lié, sans détacher les notes.

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

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

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

Mesure irrégulière (une) : 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.

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

Musique polyphonique (une) : texture créée par deux ou plusieurs mélodies jouées simultanément et de façon indépendante.

Notation musicale inventée (une) : 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 les cuisses).

Phrase (une) : 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.

Progression harmonique (une) : série d'accords.

Pulsation (une) : battement sous-jacent de la musique.

Relâchement (un) : 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.

Rythme (un) : élément temporel de la musique qui consiste en une succession de sons 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.

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

Syncope (une) : 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 par l'expression « à l'oreille ».

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

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

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

Texture (une) : « tissu » musical créé par la superposition ou l'alternance de rythmes, de mélodies, d'harmonies ou de timbres.

Thème et variations (A¹ A² A³ A⁴...) (un) : 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.

Timbre (un) : couleur tonale ou qualité distinctive d'une source sonore.

Tonalité (une) : 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).

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

Transition (une) : 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

- ALSOBROOK, Joseph (2002). *Pathways: A Guide for Energizing and Enriching Band, Orchestra, and Choral Programs*, Chicago, GIA Publications.
- ARCHER, Margaret S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge, 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, n° 1, p. 25-48. Accessible en ligne : <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/4579/ash-2009-generating.pdf>.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF.
- ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION (2001). *Foundation for the Atlantic Canada Arts Education Curriculum*, Halifax, Nova Scotia, Atlantic Provinces Education Foundation.
- BARTEL, Lee, éd. (2004). *Questioning the Music Education Paradigm*, Waterloo, Canadian Music Educators' Association. (Research to Practice; 2).
- BEALL HEINING, Ruth (1974). *Creative Drama for the Classroom Teacher*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BOORMAN, Joyce (1969). *Creative Dance in the First Three Grades*, Don Mills, Longman.
- BOORMAN, Joyce (1971). *Creative Dance in Grades Four to Six*, Don Mills, Longman Canada.
- BOWMAN, Wayne (2002). "Educating Musically", dans COWELL, Richard et Carol RICHARDSON, éd. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*, New York, Oxford University Press, p. 63-84.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 4 février). *Music K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 17 février). *Visual Arts K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 9 mars). *Dance K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 19 avril). *Drama K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BUCHANAN, Heather J., et Matthew W. MEHAFFEY, éd. (2004). *Teaching Music through Performance in Choir*, Volumes 1-2, Chicago, GIA Publications.
- BUTTERWICK, Shauna, et Randee Lipson LAWRENCE (2009). "Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning", dans MEZIOROW, Jack, et Edward W. TAYLOR, éd. *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 35-45.

- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2001). *Visual and Performing Arts Framework for California Public Schools: Kindergarten through Grade Twelve*, Sacramento, California Department of Education. Accessible en ligne : <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/vpastandards.pdf>.
- CHAGNON-LAMPRON, Geneviève, et Marc HAENTJENS (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération culturelle canadienne-française.
- COALITION FOR MUSIC EDUCATION IN CANADA, et CANADIAN MUSIC EDUCATORS ASSOCIATION (2001). *Achieving Musical Understanding: Concepts and Skills for Pre-Kindergarten to Grade 8*, Toronto, Ontario, Coalition for Music Education in Canada/Canadian Music Educators Association.
- COLWELL, Richard J., et Thomas W. GOOLSBY (2002). *The Teaching of Instrumental Music*, 3rd Ed., Upper Saddle River, Prentice Hall.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003). *Trousse de formation en francisation : contenus de formation : projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*, Toronto, CMEC.
- CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- COOPER, Lynn G. (2004). *Teaching Band & Orchestra*, Chicago, GIA Publications.
- 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).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DFEE), et QUALIFICATIONS AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY (QCA) (1999). *National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England, Key Stages 1 and 2*, London, UK, DFEE. https://dera.ioe.ac.uk/18150/7/QCA-99-457_Redacted.pdf (Consulté le 16 mai 2006).
- DOLL, William E. Jr. (1993). "Curriculum Possibilities in a 'Post'-Future", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, n° 4, p. 277-292. Accessible en ligne : http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum_Possibilities_in_a_%E2%80%9CPost%E2%80%9D-Future.aspx.
- EISNER, Elliot W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, Yale University Press.
- EISNER, Elliot W. (2002b). "The State of the Arts and the Improvement of Education", *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 1, n° 1, p. 2-6.

- ELLIOTT, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, New York, Oxford University Press.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (2015). *Apprendre sa communauté par l'éducation artistique*, Ottawa, FCE, p. 4.
- FELDMAN, Edmund (1993). *Varieties of Visual Experience*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- FOOK, Jan, et Fiona GARDNER (2007). *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*, Berkshire, Open University Press.
- FOSNOT, Catherine, éd. (2005). *Constructivism: Theory, Perspective and Practice*, 2nd Ed., New York, Teachers College Press.
- GREENE, Maxime (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GUDE, Olivia (2007). "Principles of Possibility: Considerations for a 21st Century Art and Culture Curriculum", *Art Education: the Journal of the National Art Education Association*, vol. 60, n° 1.
- HANLEY, Betty, et Brian A. ROBERTS, éd. (2000). *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education*, Waterloo, Canadian Music Educators' Association.
- HANLEY, Betty, et Thomas W. GOOLSBY, éd. (2002). *Musical Understanding: Perspective in Theory and Practice*, Victoria, Canadian Music Educators' Association.
- HEGARTY, Bronwyn (2009). "Leading Practitioners Stepwise Through the Murky Waters of Reflective Practice", dans ATKINSON, R. J., et C. MCBEATH, éd. *Same Places, Different Spaces. Proceedings ASCILITE Auckland 2009*, The University of Auckland, Auckland University of Technology, et Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), p. 457–461. [Travail présenté à la 26th Annual ASCILITE International Conference, du 6 au 9 décembre 2009, Auckland]. Accessible en ligne : <http://www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/hegarty.pdf>.
- KASSING, Gayle, et Danielle M. JAY (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design: Comprehensive K-12 Dance Education*, Champaign, Human Kinetics.
- LABAN, Rudolf (1980). *The Mastery of Movement*, 4th Ed., révisé par L. Ullmann, Estover, Macdonald & Evans.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans THÉRIAULT, J.Y., dir. *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux, Moncton*, Les Éditions de l'Acadie, p. 403-433.
- LOCHHEAD, Judy (2016). *Reconceiving Structure in Contemporary Music: New Tools in Music Theory and Analysis*, New York, NY, Routledge.
- LOCHHEAD, Judy, et Joseph AUNER, éd. (2002). *Postmodern Music/Postmodern Thought*, New York, NY, Routledge.
- LOWDEN, Mary (1980). *Dancing to Learn*, London, UK, The Falmer Press.

- LUCAS, Patricia (2012). "Critical Reflection: What Do We Really Mean?", dans CAMPBELL, Matthew, éd. *Collaborative Education: Investing in the Future. Proceedings of the 2012 ACEN National Conference*, Australian Collaborative Education Network Limited (ACEN), p. 163-167. [Travail présenté à l'ACEN National Conference, du 29 octobre au 2 novembre 2012, Geelong, Victoria]. Accessible en ligne : <http://acen.edu.au/wp-content/uploads/2015/09/ACEN-2012-National-Conference-Proceedings.pdf?x83050>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2008). *Mathématiques, français langue première, maternelle à la 8^e année : Programme d'études : cadre des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2015). *Musique, 9^e à la 12^e année : cadre manitobain des apprentissages, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MCCASLIN, Nellie (2006). *Creative Drama for the Classroom and Beyond*, 8th Ed., Boston, Pearson Education.
- MEZIROU, Jack (1997). "Transformative Learning: Theory to Practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1997, n° 74, p. 5-12.
- MONTGOMERY, Amanda (2002). *Teaching Towards Music Understanding: A Handbook for the Elementary Grades*, Toronto, Pearson Education.
- MORIN, FRANCINE (2010). *Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*, Série de monographies n° 3, Réseau des recherches en éducation au Manitoba.
- MURRAY, Ruth Lovell (1975). *Dance in Elementary Education: A Program for Boys and Girls*, 3rd Ed., New York, Harper & Row.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1988). *Dance Curricula Guidelines K-12*, Reston, National Dance Association.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1990a). *Dance Resource Guide*, Reston, National Dance Association.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1990b). *Guide to Creative Dance for the Young Child*, Reston, National Dance Association.
- NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995). *Visual Arts Curriculum Outcomes K-8*, New Brunswick Department of Education.
- NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (2004). *Music Education Curriculum K-5*, Fredericton, New Brunswick Department of Education.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION (2000). *The Arts in the New Zealand Curriculum*, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- NICOLAIDES, Kimon (1941). *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study*, Boston, Houghton Mifflin.
- NORTH CAROLINA DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (2000). *Arts Education: Theatre Arts K-12*, North Carolina Department of Public Instruction.

- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). *Programme d'études du cours de Musique de la 4^e à la 6^e année*, Halifax, Le Ministère.
- NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2000). *Visual Arts Primary-6*, Halifax, Province of Nova Scotia.
- NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Music Primary-6*, Halifax, Province of Nova Scotia.
- O'NEILL, Cecily (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (1998). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*, Toronto, Queen's Printer for Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/arts/arts.html> (Consulté le 11 octobre 2005).
- PHILLIPS, Kenneth H. (2004). *Directing the Choral Music Program*, Oxford, Oxford University Press.
- POLIQVIN, Louise (2004). *Voies et voix de la créativité*, Namur, Éditions Érasme.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC) (2011). *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC*.
- PUGH MCCUTCHEN, Brenda (2006). *Teaching Dance as Art in Education*, Champaign, Human Kinetics.
- PURCELL, Theresa (1994). *Teaching Children Dance: Becoming a Master Teacher*, Champaign, Human Kinetics.
- PURCELL CONE, Theresa, et Stephen L. CONE (2005). *Teaching Children Dance*, 2nd Ed., Champaign, Human Kinetics.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, Le Ministère.
- RAO, Doreen (1993). *We Will Sing! Choral Music Experience for Classroom Choirs*, New York, Boosey & Hawkes.
- REIMER, Bennett (2002). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, 3rd Ed., New York, Prentice Hall.
- RUDOLPH, Tom (2004). *Teaching Music with Technology*, 2nd Ed., Chicago, GIA Publications.
- RYAN, Mary E. (2014). "Reflective Practice in the Arts", dans BARTON, Georgina, éd. *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, New York, NY, Springer International Publishing Switzerland, p. 77-90.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994a). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 6*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994b). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 7*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994c). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 8*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006a). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 2)*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006b). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 3)*, Regina, Saskatchewan Learning.

- SASKATCHEWAN LEARNING (2006c). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 4)*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006d). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 5)*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006e). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (K-1)*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992a). *Éducation artistique, programme d'études pour l'élémentaire, écoles d'immersion*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992b). *Éducation artistique, programme d'études pour l'élémentaire, écoles francsaskoises*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996a). *Éducation artistique : Art dramatique, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996b). *Éducation artistique : Arts visuels, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a). *Éducation artistique : Musique, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b). *Éducation artistique : Danse, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programme francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1993a). *Éducation artistique : Art dramatique pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1993b). *Éducation artistique : Danse pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1994). *Éducation artistique : Musique pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1995). *Éducation artistique : programme d'études, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.
- SIMMONS, Lauren Elizabeth (2006). "Composition and Improvisation in the Elementary School Classroom: Evolving Practice and Current Findings", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 3, p. 29-33.

- STERNBERG, Robert J., et Wendy M. WILLIAMS (1996). *How to Develop Student Creativity*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- STEWART, Marilyn G., et Sydney R. WALKER (2005). *Rethinking Curriculum in Art*, Worcester, Davis Publications.
- SULLIVAN, Timothy (2005a). "Creativity and Music Education, First of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 1, p. 24-27.
- SULLIVAN, Timothy (2005b). "Creativity and Music Education, Second of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 2, p. 33-37.
- SULLIVAN, Timothy (2006a). "Creativity in the Curriculum, Fourth of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 4, p. 23-27, 60.
- SULLIVAN, Timothy (2006b). "Creativity and Music Education, Third of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 3, p. 23-28.
- SULLIVAN, Timothy, et Lee WILLINGHAM, éd. (2002). *Creativity and Music Education*, Edmonton, Alberta, Canadian Music Educators' Association. (Research to Practice; 1).
- THÉBERGE, Mariette (2010). « Construction identitaire de l'élève en éducation artistique dans un contexte francophone minoritaire canadien », *Tréma*, n° 33-34, p. 64-71. Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/trema/2546>.
- UPITIS, Rena (1990). *This Too Is Music*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- UPITIS, Rena (1992). *Can I Play You My Song?*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- VAN GYN, Geraldine, et Donna VAN SANT (1992). *Can You Speak Dance?*, Victoria, University of Victoria.
- WALKER, Sydney (2001). *Teaching Meaning in Artmaking*, Worcester, Davis Publications.
- WEIKART, Phyllis S. (1982). *Teaching Movement and Dance: A Sequential Approach to Rhythmic Movement*, Ypsilanti, The High/Scope Press.
- WEIN, Carol Ann, éd. (2008). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, New York, Teachers College Press.
- WENGER, Etienne (2010). "Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept", dans BLACKMORE, Chris, éd. *Social Learning Systems and Communities of Practice*, London, UK, The Open University Press et Springer-Verlag London, p. 179-198.
- WOOLLAND, Brian (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*, London, UK, Longman.
- ZAKKAI, Jennifer Donohue (1997). *Dance as a Way of Knowing*, York, Sternhouse Publishers.



Printed in Canada
Imprimé au Canada