

collection École
Documents d'application des programmes

La sensibilité, l'imagination, la création

école maternelle

Éducation artistique

école élémentaire

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Sommaire

Les arts visuels	3
L'école maternelle : le regard et le geste	3
L'école élémentaire : les arts visuels	8
Le chant dans la classe et dans l'école	19
L'apprentissage collectif d'un chant avec une classe	19
Une progression vers la polyphonie	21
Une chorale dans l'école – des questions, des réponses	22
Références pour une première culture artistique	25
Arts visuels	25
Écoute musicale	28

Ce document a été rédigé par :

Philippe COUBETERGUES	professeur d'arts plastiques, IUFM de Paris
Christiane HERTH	professeure d'arts plastiques, IUFM de Paris
Hélène JARRY-PERSONNAZ	conseillère musique à la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle
Ève LELEU-GALLAND	inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription de Senlis, académie d'Amiens
Jean-Michel MAZOYER	inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription de Dijon-Ouest, avec l'appui du groupe départemental pour l'éducation musicale de la Côte-d'Or, académie de Dijon
Martine VIET	conseillère pédagogique « Arts plastiques » de la circonscription de Laon, académie d'Amiens

sous la responsabilité de Philippe JOUTARD, président du groupe d'experts sur les programmes scolaires de l'enseignement primaire.

Coordination : Jean-Marc BLANCHARD, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christiane Berthet
Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny
Maquette de couverture : Catherine Villoutreix
Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, juin 2003
ISBN : 2-240-01028-2
ISSN : 1635-8864

L es arts visuels

L'école maternelle – le regard et le geste

À l'école maternelle, le développement de la gestualité, l'ajustement progressif de l'action sont des capacités exercées qui sont mises au service de l'imagination et du désir de créer des jeunes enfants. Les activités proposées sont construites selon trois axes fondamentaux : l'installation d'une pratique régulière qui prend appui sur des apprentissages précis visés par l'enseignant, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. Elles visent le développement d'une pensée qui imagine et se concrétise dans des représentations, ainsi que l'acquisition progressive de la capacité à prendre en compte la diversité des manières de faire et des points de vue.

Ces activités sont organisées en privilégiant plusieurs situations :

– Une installation matérielle permanente doit offrir à chaque enfant, au moment où il le souhaite, la possibilité de s'emparer du moyen d'expression qui correspond à son désir de faire. Des supports et des instruments variés, renouvelés et de bonne qualité sont mis à sa disposition dans des coins-ateliers. Les outils évoluent au cours de l'année, et tout au long des années d'école maternelle, en fonction des expérimentations vécues et des habiletés observées par les enseignants. On privilégie une gestualité plus globale chez les petits autour d'actions sensori-motrices qui procurent le plaisir d'agir et d'observer les effets produits ; les instruments manipulés sont souvent utilisés en prolongement du corps. Laisser sa trace sur une surface ou sur une feuille de papier, c'est l'une des premières prises de conscience de sa propre existence. Les mouvements s'affinent quand l'enfant grandit ; il réussit à conduire son geste en mobilisant de manière indépendante certains segments du haut du corps, le bras puis le poignet et les doigts de la main. Les outils de plus petite taille peuvent alors être introduits ; le format et la forme des supports (le rectangle « canonique » n'est pas le format unique) incitent l'enfant à ajuster son action en portant l'attention sur les paramètres nouveaux et les contraintes ainsi rencontrées.

– Des mises en situation sont construites par l'enseignant dans le cadre de projets pour engager les

enfants dans des démarches de découverte progressive ; par exemple à travers le portrait, l'art et les jardins, les différentes manières de représenter des animaux... Ces situations permettent d'aborder des techniques (le collage, le dessin en réserve...); elles sont l'occasion d'explorer la démarche d'un artiste ou des formes d'expression propres à une culture : par exemple, les sculptures de Picasso, la gestualité dans les dessins de Van Gogh, les peintures sur écorce des civilisations océaniques. La démarche est organisée en étapes successives : mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer, mise en action dans des fabrications favorisées par de bonnes conditions matérielles, échanges et apports autour des réalisations et des découvertes, présentation et mise en valeur des productions. Des moments d'exploration individuelle ou en petits groupes alternent avec des séquences guidées par l'enseignant. Les techniques ou les procédés ne sont jamais enseignés en tant que tels mais répondent aux besoins du projet. De même, les œuvres des artistes introduites auprès des enfants servent essentiellement à solliciter leur émotion, à les aider à découvrir et à connaître des manières particulières et « expertes » de donner à voir et d'exprimer. Elles ne sont pas appréhendées comme des modèles à imiter.

– La collaboration éventuelle d'un artiste ou d'un professionnel, la visite de l'atelier, du musée sont l'occasion de rattacher les activités à des rencontres concrètes. Elles permettent d'appréhender les démarches créatives dans leur contexte de réalisation et de découvrir les œuvres par un contact direct. Chaque enfant doit pouvoir réunir les traces de ses recherches dans des albums ou des dossiers individuels. L'élaboration d'une mémoire des étapes du projet à travers, notamment, la tenue régulière d'un cahier-mémoire conservant les différents dessins ou documents rassemblés, permet de mettre l'accent sur le processus qui est au moins aussi important que les productions obtenues.

L'installation d'attitudes de curiosité, d'habitudes culturelles prépare le travail sur les œuvres qui sera précisé à l'école élémentaire.

Le programme comprend le dessin, les compositions plastiques en plan et en volume, l'observation et la production d'images, la constitution de mémoires et de collections, individuelles et collectives, d'objets et d'images.

Le dessin

Une place centrale est donnée au dessin qui fait l'objet d'apprentissages programmés par l'enseignant tout au long de l'école maternelle. C'est une activité connue et pratiquée à la maison, mais l'école offre des conditions d'expérimentation plus riches, où s'épanouit et se structure le désir de l'enfant, et qui lui permettent d'enrichir son répertoire, de découvrir et d'utiliser à des fins de plus en plus intentionnelles les différentes techniques explorées.

Le dessin est l'un des instruments essentiels de la saisie du monde; il est souvent lié à ce que vit et ressent l'enfant. Émergeant des premiers gribouillages, il s'affine dans les multiples tentatives. Il s'affranchit des contraintes pour se mettre au service de l'expression de l'imaginaire enfantin. Il se nourrit de toutes les expériences gestuelles et de toutes les rencontres visuelles dans lesquelles il va puiser le renouvellement de ses modes et de son style.

Le dessin est le langage naturel des jeunes enfants, expression spontanée qui permet l'émergence de la fonction symbolique. C'est aussi une activité ludique et motrice qui construit le rapport entre le geste et la trace. L'enseignant accompagne chacun des enfants dans l'évolution de sa gestualité et favorise les expériences nouvelles.

En petite section

Des outils, des surfaces et des supports variés et renouvelés y sont proposés: rouleau de papier blanc mis à disposition à hauteur des enfants et qu'on enroule au fur et à mesure qu'il se recouvre de dessins; crayons de couleur à mines de gros calibre, pastels gras, feutres gouaches... On introduit des outils nouveaux, voire insolites pour une promenade graphique, des parcours sur des surfaces qui vont s'animer. Un petit obstacle qui crée la surprise (une image ou une fleur collée, une spirale noire ébauchée, une fente ou une bosse...) incite à modifier ou à adapter le dessin. Les tracés sont d'abord réalisés pour jouer et observer. Ils se personnalisent, l'enfant les reconnaît et ils servent souvent de supports à des échanges. Quelles que soient sa forme, sa taille, sa complexité, sa couleur, la trace produite est une marque dont le sens peut varier selon la densité des traits, l'orientation et le mouvement, la répétition, l'alternance de traits et de formes. À ce stade, la recherche de qualités fortuites – les investigations variant selon les outils traceurs utilisés – est souvent la finalité essentielle de l'activité. L'enfant va se sentir auteur et va chercher à conduire ses tracés, à isoler et répéter certains éléments, à en repérer d'autres sur la feuille de son voisin et à les imiter.

Les productions sont toujours motivées par le plaisir et le jeu; la part de hasard cède peu à peu la place à la précision du geste et à l'intentionnalité. Les dessins se précisent, des éléments ou des formes observés dans

l'environnement, repérés sur une œuvre présentée par l'enseignant se combinent. Par le dialogue, les commentaires qui reviennent sur des détails ou au contraire soulignent une sensation générale, les tentatives sont valorisées. Grâce au classement des travaux conservés et datés dans un dossier, collés dans le cahier-mémoire, rassemblés et exposés sur un panneau, les tentatives sont encouragées, quelle qu'en soit la valeur esthétique.

Alors que pour l'enfant le désir de représenter et de mettre en mémoire se précise, l'enseignant introduit progressivement les moyens techniques qui vont l'aider à faire exister ce qu'il imagine.

En moyenne section

Les activités s'orientent vers la constitution de réserves de formes, obtenues par les moyens les plus variés: dessin à main levée, dessin de réserve, frottage et prise d'empreintes, jeu sur les reproductions qui facilitent les reprises et interventions, déclinaison de moyens techniques (encre, pastel, fusain, crayon gras, feutre...). L'enseignant suscite la créativité à travers des situations de recherche, provoque des exercices qui amènent les enfants à se poser des questions de représentation, attire l'attention sur des éléments de composition repérables dans leurs dessins ou dans ceux des artistes. Il s'agit de les rendre sensibles à ces notions sans tomber dans les codes et les conventions.

En grande section

L'enfant a appris à manipuler plus finement les outils courants (crayon, pinceau, craie...) qu'il tient comme un adulte. Ses intentions de représenter sont plus explicites. Les situations proposées doivent lui permettre de mettre au service de son projet les outils disponibles et les procédés, de commencer à composer et à combiner des tracés dans un but précis. Il utilise les diverses fonctions du dessin: exprimer, inventer, imaginer des univers et raconter à travers des situations et des personnages, mais aussi mettre en mémoire certaines situations et événements de la classe, de l'école. Ces mises en mémoire individuelles sont confrontées entre elles ou à d'autres manières de garder une trace, photographie ou relevé par contour, empreinte, frottage, etc.

Au cours de ses années d'école maternelle, l'enfant rencontre trois formes d'activités complémentaires: le dessin, le graphisme et l'écriture. Elles mobilisent le corps et la motricité, la perception et l'activité de discrimination visuelle, et l'accès à la représentation; le contrôle cognitif permet à l'enfant d'orienter son geste et de concentrer son activité sur le contenu expressif, symbolique ou sémantique.

Elles conjuguent trois intentions:

- représenter et figurer par le dessin;
- jouer avec des formes produites ou reproduites pour créer des variations de tracés sur des surfaces pour les activités graphiques;

– utiliser et combiner des éléments du code, en privilégiant la signification inhérente au signe, pour l'écriture.

L'enfant doit découvrir et comprendre les différences entre ces activités qui s'articulent sans jamais se confondre. Elles sont conduites tous les jours.

exemples

– Une feuille blanche de format A3 parsemée d'une dizaine de points noirs est fixée sur un plan incliné. L'enfant est invité à tracer des lignes sur la feuille en jouant avec les points : des lignes continues, discontinues, des tracés appuyés ou non, les lignes qui passent entre les points ou sur les points, des lignes qui se croisent ou non, des lignes qui représentent ou non, etc. Les résultats sont observés, commentés, comparés.

– Sur une feuille blanche de grand format, les enfants travaillent deux par deux. Chacun dispose d'une craie, d'un feutre et d'un crayon de couleur pour intervenir librement selon des modalités concertées ou libres. Chaque enfant a sa couleur. Les résultats sont observés et on commente la façon dont les couleurs des deux enfants occupent l'espace de la feuille, la façon dont les dessins se superposent, se croisent, se complètent, les différentes façons de dessiner sur une même feuille, les traits plus ou moins rapides, larges ou rapprochés, les tâches, les formes, etc.

– On organise un temps collectif et oral de découverte d'un journal que l'enseignant a apporté. On repère les images (photos, dessins) et le texte (les mots, les grandes lettres, les lettres de caractères différents, la mise en colonnes, les marges, etc.). Les feuillets du journal sont ensuite partagés entre les élèves. Les élèves s'installent chacun à une table et vont dessiner sur ce nouveau support avec des pastels gras de couleur « en jouant avec les mots et les images du journal ». Ils font ici l'expérience d'un support imprimé qui comporte une grande diversité de signes avec lesquels viennent dialoguer leur propres propositions.

Les compositions plastiques

La priorité est donnée à l'exploration motrice et sensible comme principe de découverte et à l'expression de l'imaginaire. La découverte et la manipulation des matières et des matériaux amènent les enfants à en explorer des caractéristiques physiques et des propriétés plastiques. Dans les activités artistiques, cette découverte passe par une utilisation sensorielle alliant le toucher, la perception visuelle et diverses actions du corps. De cette connaissance, l'enfant tire une expérience qu'il utilise pour choisir un matériau plutôt qu'un autre en fonction de son envie de représenter. Les compositions plastiques sont réalisées en deux ou trois dimensions à partir d'activités picturales (utilisation des couleurs en application directe ou par l'intermédiaire de matières colorées), d'activités de fabrication par assemblage, par modelage et sculpture, d'activités avec et autour des objets.

La variété des expériences implique une diversité de propositions : partir d'un même matériau pour en appréhender l'éventail des caractéristiques (le car-

ton, le papier, le bois, la terre...) ou découvrir une gamme importante de matières selon un critère donné (des matières douces, fluides, bleues...). Elle permet d'élargir la palette de découvertes tactiles et sensorielles, de diversifier et d'adapter les gestes (colorer, modeler, coller, assembler, empiler, tailler...), d'acquérir progressivement une maîtrise et d'exercer des choix sur les savoirs (la connaissance d'un matériau et de ses possibilités d'utilisation), sur le goût (la préférence pour un matériau ou son exclusion en fonction de l'expérience faite), sur l'imagination (les formes nouvelles qu'on fait adopter au matériau).

Le monde environnant et la nature constituent un réservoir de matériaux exploitables ; un morceau de bois ramassé, un pan d'affiche, une boîte récupérée, une chute d'étoffe, des feuilles séchées, des coquillages, des plumes... peuvent se combiner avec des matières plastiques plus couramment utilisées. On différencie ce qui est matériau à l'origine (l'usage du bois, du plastique dans l'environnement) de sa mise en forme dans un objet qui implique un jeu, une transformation, un « rendu » à partir de qualités, de propriétés ressenties et utilisées (texture, résistance, malléabilité, couleur, opacité...). Le matériau devient matière plastique quand une intervention le met au service d'une composition.

En fonction de l'âge des enfants et des précautions liées à l'hygiène et à la sécurité, on peut envisager l'utilisation de sable, terre, bois, ficelle, tissu, matériaux de récupération. L'enfant utilise, transforme, détourne des usages habituels, remplace un matériau par un autre plus insolite (par exemple, il applique la texture de la peau d'une orange sur des objets photographiés).

Chez les petits, les situations de découverte sont privilégiées : médiums, matériaux choisis, outils sont librement utilisés dans des conditions matérielles qui vont évoluer au cours de l'année. Du plaisir sensoriel, ils tirent une première connaissance qui les conduit progressivement à ajuster des gestes : la peinture empâtée demande plus de pression sur le pinceau, la plume d'oie trempée dans l'encre est moins docile que le pinceau-réservoir, le papier buvard absorbe vite l'encre...

En grande section, les enfants sont placés face à des difficultés adaptées pour combiner, transformer et enrichir les réalisations : modifier des formes, faire le choix d'un matériau pour ses effets, associer deux ou plusieurs techniques, intégrer une image ou un morceau de dessin dans la fabrication d'un objet, modifier les apparences, détourner un objet pour lui donner une autre dimension ou raconter une histoire (par exemple : la boîte, la chaise). Les liens avec les collections (personnelles ou de classe) ainsi que les pratiques et les œuvres des artistes introduisent le questionnement qui permet de dépasser et d'élargir le cadre des expériences personnelles.

exemples

À partir d'un matériau, le carton, en faire découvrir, exploiter une ou plusieurs caractéristiques. Les enfants sont invités à formuler ce qu'ils ont observé, à raconter les choix opérés, à comparer.

- Construire un grand abri « cabane » dans un espace.
- Imaginer collectivement une ville avec des tours les plus hautes possibles.
- Construire un personnage par assemblage de boîtes d'emballage de différents produits, en tirant parti des formes, des écrits, dessins et couleurs.
- Choisir un carton parmi un ensemble pour réaliser un bel objet attirant ou au contraire un objet inquiétant et repoussant ; établir des relations entre matériau, forme, fonction, symbolique et esthétique.
- Mettre en valeur un dessin ou un objet en volume avec du carton gris et de la gouache blanche.
- Jouer à changer un matériau pour un autre : avec un logiciel, on remplace sur des images la texture d'objets choisis par celle du carton ondulé (images urbaines, vitrine de bijouterie, magasin d'alimentation...).

L'observation et la production d'images

L'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité ; elles ne sont pas un simple auxiliaire de l'écrit.

L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotions et de pensées et porteur de messages. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance. Il a aussi des visées culturelles et citoyennes ; l'école doit aider les enfants à accéder à une pensée autonome, informée des effets visuels et apte à discerner au-delà des apparences. Il s'agit progressivement d'identifier de quels types de signes les images sont constituées et comment ces signes dialoguent, quelles sont leurs qualités techniques et expressives, leur provenance et leur contexte de production, les effets qu'elles produisent selon celui qui regarde, en déjouant les pièges de la fascination. Par son questionnement, l'enseignant provoque les mises en relation, il aide à mettre en doute certains sens « premiers ». Les verbalisations qui accompagnent toutes ces activités aident au « recodage » et à leur mise en mémoire. Un choix et un tri sont opérés parmi différentes images, fixes et animées : les photographies, liées ou non à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images de l'environnement, les dessins et les illustrations, les images documentaires, les dessins animés, les différentes images de l'ordinateur... On peut comparer les illustrations d'un album et l'adaptation du même récit à l'écran, à la télévision

ou sur cédérom. Les réalisations sont présentées puis classées, collées dans les cahiers-mémoires ou les carnets de bord des enfants.

Les instruments de capture et d'enregistrement de l'image peuvent être manipulés par l'enseignant ou les enfants. Dans le coin de jeu, par exemple, on peut laisser un appareil photographique reflex (sans pellicule) pour faire l'expérience du cadrage, de la visée, de l'arrêt du regard sur l'image ; ce qui est vu dans le viseur, c'est une image. Elle est parfois modifiable par effet de zoom. On peut se rapprocher, reculer, chercher à placer un objet dans le cadre ou à exclure un personnage. Lors d'une sortie dans le quartier, en forêt, au parc écologique, l'enseignant peut confier des appareils jetables pour conserver la mémoire des choses vues. Dans une démarche plus encadrée, on peut envisager de réaliser de véritables prises de vue : portraits d'enfants déguisés, photo de la classe à partir des portraits individuels, portraits croisés (avec d'autres classes ou le club du troisième âge venant dans l'école... chacun prenant le portrait de l'autre). L'usage des appareils photo numériques permet de nombreuses manipulations, des choix sur l'écran de l'ordinateur, des tirages dans différents formats, différentes qualités de papier, le jeu avec les couleurs, la reprise en photocopie noir et blanc...

Des appareils moins sophistiqués de recherche d'effets visuels et de capture de l'image peuvent être fabriqués : un cadre découpé dans une feuille cartonnée, un miroir placé dans le coin de la classe, un miroir déformant fait avec du papier d'aluminium, un thaumatrope (un disque avec une image différente sur chaque face, qu'on fait tourner, phénomène qui utilise la persistance rétinienne). Avec l'enseignant, les plus grands peuvent fabriquer un tube pour regarder dans les coins, une chambre noire (avec un sténopé, petit trou ménagé dans une boîte obscure et servant d'objectif).

Avec les petits, il n'est pas question de faire une analyse formelle qui laisserait de côté la question du sens. Toute activité de « lecture d'image » doit contribuer à améliorer la perception de messages. Les élèves sont invités à exprimer ce que les images évoquent : description des éléments narratifs et repérage des éléments plastiques (lignes, formes, couleurs, matières...) ; ils nomment ce qu'ils voient et comparent différents types d'images. Les activités de collection et de tri sont privilégiées. Pour comprendre les différents aspects de l'image, l'enfant les observe, les manipule puis en fabrique :

- en intervenant sur des images existantes (ajouter un morceau qui manque, associer des éléments appartenant à plusieurs images pour en construire une nouvelle...);
- en utilisant des techniques plus traditionnelles comme le dessin, le collage ou la peinture ;
- en ayant recours à des moyens techniques tels que la photocopie, la photographie (analogique, numérique), le scanner et l'ordinateur.

Pour les plus grands, il s'agit de repérer dans les images ce qui permet de les comprendre, de s'interroger sur des procédés de fabrication, de dégager progressivement l'implicite, de distinguer les images selon les rapports divers qu'elles entretiennent avec la représentation du réel et la fiction (convergence ou divergence).

Les affichages de la classe (qui constituent un « mur d'images » ayant diverses fonctions) sont choisis et renouvelés pour procurer une stimulation visuelle organisée et de qualité.

exemples

– Choisir une image : après avoir assisté à un spectacle de danse, de théâtre, à la projection d'un film... l'enfant choisit, dans un ensemble d'images sélectionnées par l'enseignant, celle qui lui rappelle le plus ce qu'il vient de vivre.

– S'initier à la prise de vue : prendre des photos liées à une expérience vécue collectivement : un orage, une chute de neige vus à travers les vitres de la classe... Comparer et distinguer la photo d'un dessin réalisé sur l'instant (pas forcément par les élèves), d'une peinture réalisée de mémoire quelques jours après.

– Fabriquer une image : autour de sa photo d'identité collée sur un support papier, l'enfant ajoute des images d'objets, de personnes, d'animaux qu'il affectionne particulièrement.

– L'enseignant propose à chaque enfant une image papier (journal, magazine, publicité, mode, etc.). Il donne ensuite comme consigne : « Il arrive un accident à cette image. Imaginez-le. » Les réponses possibles sont multiples : image déchirée, raturée, tachée d'encre, pliée, mouillée, froissée, trouée, etc. On s'interroge alors sur les effets que produisent ces actions et sur le sens donné à ces nouvelles images.

– Chaque enfant reçoit deux images différentes représentant une maison. Sur une des deux images, il ajoute des éléments de l'autre pour créer une maison imaginaire. (Variante : associer une image photographique et un dessin.)

Les collections, les musées, les œuvres

Les enfants affectionnent sous des formes diverses les collections d'objets, d'images. Elles se prêtent aisément à la constitution d'ensembles tels qu'une série (cartes postales, images publicitaires...) réunie dans une boîte ou collectée dans un album, ou un assemblage d'images sur un thème (les animaux fantastiques par exemple). Cette activité affective offre l'occasion de mettre en évidence les fonctions spécifiques des images, leurs manières différentes de générer des émotions.

À l'école, la pratique prend appui sur des référents culturels. Pour l'enfant, le fait de fabriquer en stimulant sa capacité d'invention est une première mise en question. Devant l'œuvre, il ressent une émotion qui provoque d'autres questionnements. Il appartient à l'enseignant de faciliter ces confrontations qui vont l'aider à enrichir sa manière de raconter, de

créer. Cette dimension culturelle est aussi l'occasion de prendre la mesure de la diversité des formes d'expression, d'en constater la richesse et de repérer des liens entre elles, des résonances, des emprunts, des reprises. Les démarches, les œuvres, les artistes sont choisis en fonction de leur accessibilité : potentialités imaginatives qui font écho aux imaginaires des observateurs, repérage de quelques solutions plastiques utilisées, identification de techniques repérables sans recours à un appareil critique sophistiqué. L'enseignant propose de regarder et de découvrir les œuvres dans différents contextes : reproductions, projections mais aussi œuvres originales. De manière privilégiée, il met l'œuvre en relation avec les activités conduites. Il peut :

– partir d'une ou plusieurs œuvres pour proposer une démarche de recherche. Celles-ci sont alors le point d'appui, l'impulsion pour susciter l'envie de faire et d'exprimer. Par exemple, trois dessins au pin-ciseau d'Alechinsky, extraits de la série de l'arbre ;

– présenter plusieurs œuvres traitant d'un même sujet et demander aux enfants de construire leurs propres propositions (confrontation de points de vue et de réponses différentes). Par exemple, l'autoportrait selon Delacroix, Van Gogh, Picasso, Malevitch... ;

– lors des moments d'échanges autour des réalisations des enfants, présenter des œuvres qui font appel aux mêmes outils, démarches, supports qu'ils ont eux-mêmes expérimentés. Par exemple, *La Guenon et son Petit* de Picasso dans une démarche de fabrication à partir d'un assemblage d'objets.

Regarder et échanger autour des œuvres est pour l'enfant un moment de découverte et de plaisir ; sa capacité de s'étonner et d'exprimer son point de vue est privilégiée.

exemples

– Présentation d'une œuvre de Matisse, *Océanie le ciel ; Océanie la mer* (rencontre des espaces aquatique et aérien). Après un travail d'observation et d'échanges sur la reproduction, une séquence de danse est introduite sur le thème de l'eau en mouvement et des animaux marins. Le travail corporel en écho à la découverte de l'œuvre d'art permet à l'enfant d'inventer un vocabulaire de gestes sur le principe de la transposition.

– L'enfant, par le dessin, la peinture, a raconté à sa manière comment il a ressenti un moment de fête vécu par toute la classe. Le moment collectif d'échanges a permis de faire ressortir l'idée de foule, de couleurs, d'animation, de gaieté, de bruit pour certains, mais peut-être aussi de crainte pour d'autres. L'enseignant peut alors introduire des reproductions de Bruegel, de Monet, de Renoir ou de Seurat.

– Le rapport geste-trace : les jeunes enfants sont invités, avec de la peinture au doigt, à couvrir leur feuille de couleurs. Les différents gestes déployés sont commentés par l'enseignant : frotter, glisser, frapper, tapoter, etc. Il introduit ensuite des reproductions d'œuvres d'art où les enfants essayeront de retrouver le geste qui a produit telle ou telle trace (Soulages, Hartung, Sam Francis, Van Gogh, Pollock...).

– Présentation et mise en valeur d'objets. Les enfants apportent en classe un objet qu'ils affectionnent. Comment le présenter aux autres ? On cherche des solutions chez Arman, Cornell, Christo, les surréalistes, etc.

L'école élémentaire – les arts visuels

Des arts plastiques aux arts visuels

Les enseignements artistiques à l'école se sont longtemps appuyés sur la seule pratique du dessin d'observation, la copie de belles images. La « créativité » des années 1970 a mis l'accent sur la démarche et l'expérience de l'enfant ; la « pratique plastique » des années 1980 a engagé l'élève dans une démarche d'action sur des matières, susceptible de modifier progressivement ses intentions et sa manière de voir. En passant des arts plastiques aux arts visuels, les pratiques opératoires de l'école (dessin, peinture, assemblage, collage, modelage...) intègrent la photographie (analogique et numérique), la vidéo, les arts numériques (images fixes et mobiles), le design, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. Par cette ouverture, le domaine élargit son champ de références et pose les fondements d'une éducation du regard en prenant en compte les évolutions culturelles. Cette éducation repose, dans la classe, sur une pratique renforcée et continue du dessin et sur l'acquisition d'une première culture artistique. En s'interrogeant sur le statut d'image de ses productions, en travaillant sur des questions liées à la perception, au jugement et au sens que l'on donne aux images et aux œuvres, l'élève, progressivement mieux doté en matière d'outils d'analyse et de référence, pose un regard plus averti sur le monde.

Les artistes sont aujourd'hui plus que jamais des « inventeurs visuels ». Ils ont intégré les savoir-faire traditionnels et les ont décloisonnés. Ils interrogent le visible, l'inventent, le détournent, le transforment. Le domaine « arts visuels » offre à l'élève la possibilité de faire des expériences en relation avec ces pratiques contemporaines. Il lui donne l'occasion de découvrir aussi bien des démarches et des œuvres modernes ou contemporaines, proches de ses centres d'intérêt, que celles d'un passé plus lointain et d'appréhender les relations qui les lient. C'est en ce sens que les programmes préconisent la mise en place de situations où l'élève construit son rapport à l'environnement visuel, qu'il soit familier ou à découvrir. Pour l'école, le passage des arts plastiques aux arts visuels répond à la nécessité de donner aux élèves l'accès aux outils et aux questions à l'œuvre dans le temps présent. Il permet d'éviter que s'instaure un décalage entre les moyens de production visuelle et d'expression sensible dont ils disposent et ceux qu'utilisent les producteurs d'images et les artistes de leur époque.

exemple

Une situation courante dans les classes consiste à travailler à partir d'un objet familier. Les élèves le transforment, créent un volume en l'assemblant à d'autres objets, créent une collection, font de l'objet le sujet d'une fiction dessinée, l'installent dans un contexte où il est remis en scène, retracent son histoire, ses usages... Ils abordent l'objet sous un angle plastique (forme, texture, couleur, dimensions, solidité...) en relation avec sa fonction, par rapport à une histoire. Selon la situation, ils sont amenés à utiliser et à combiner des moyens divers qu'ils découvrent et exercent au fil des expérimentations : collage, peinture, dessin, photographie, vidéo, bricolage, assemblage, etc. Le recours à l'ensemble des outils disponibles, des plus traditionnels aux plus récents, est à l'opposé des exercices visant à l'acquisition d'un savoir-faire dans le sens d'une technique précise et réglementée. Pour créer en « agissant sur le visible », il n'est pas demandé à l'enfant de passer au préalable par l'acquisition des règles du métier ; reproduire à son niveau cette approche académique de l'apprentissage aurait un caractère caricatural.

Deux enjeux principaux

Une culture de la sensibilité

L'expérience émotionnelle rencontrée dans les situations de création permet de faire exister des objets concrets – dessins, images, objets – issus d'un questionnement, produits d'une confrontation à la fois matérielle et intellectuelle. En offrant aux élèves l'occasion de vivre cette expérience dans le cadre collectif spécifique qui est le sien, l'école cherche à les aider à sortir d'eux-mêmes, à émanciper leur point de vue et à vivre des rencontres. Chaque enfant doit pouvoir y mener la découverte de « territoires sensoriels et sensibles », lieux d'ancrage et de ressources mais aussi voies vers la connaissance.

L'élaboration de la pensée complexe s'exerce particulièrement dans les activités artistiques qui procèdent par mises en relation, confrontations et réajustements. Elle part de la conscience des particularités, s'ouvre à d'autres manières de faire, dépasse la modélisation, développe l'idée de relativité, de nuance. Elle donne accès aux formes symboliques, clés de nombreux savoirs. L'objectif de l'école est bien de cultiver toutes les formes d'intelligence devenues indispensables pour aiguïser le regard, exercer la pensée critique et permettre aux enfants d'acquérir des repères et des connaissances.

Le regard s'éduque, entre autres, par l'action. L'expérience de se voir faire est fondamentale ; aucun discours ne peut se substituer à cet exercice quotidien sur lequel se fonde cette forme d'apprentissage. Elle construit le rapport entre l'œil et la main qui, par le relais de la pensée, s'informent mutuellement. La main provoque des effets extérieurs que l'œil anticipe, guide, constate, corrige dans un échange continu d'informations. C'est pourquoi toute situation nouvelle nécessite un temps de découverte, de tâtonne-

ment, un temps de réglage pendant lequel on laisse faire l'enfant.

Une fois passé ce temps de découverte, il peut être demandé d'affiner un geste, de viser un résultat précis en fonction d'une intention ou d'une consigne explicite. Toute la difficulté de ce second temps d'apprentissage consiste alors à ne pas renoncer à la dimension réflexive et expérimentale de l'activité. En d'autres termes, il ne s'agit pas de passer d'un temps de découverte libre et spontanée à un temps d'application de règles ou de répétition de modèles. Le temps d'action est nécessaire à la mise en forme de la pensée. Cela garantit la dimension expressive et donc artistique de l'activité. C'est en ce sens que ces activités relèvent d'une véritable « intelligence » sensible.

exemple

On travaille avec de l'encre et du pastel gras sur du papier buvard, machine et aquarelle. L'encre imprègne les trois sortes de papier de façon différente ; le pastel n'y laisse pas, non plus, la même trace. Enfin, selon le principe du « gras sur maigre », le pastel repousse l'encre qui la recouvre mais l'opération inverse (pastel sur encre) ne provoque aucune réaction. Dans un premier temps, les enfants découvrent librement ces différentes réactions matérielles et opératoires. On réunit sur une table les trois sortes de papiers, les encres, les brosses et les pastels. Un groupe d'élèves dispose d'un temps donné pour expérimenter en les associant ces outils, ces supports, ces médiums (avant d'apparaître comme tels, supports et médiums peuvent être considérés comme des matériaux) ; ils peuvent, selon les cas, avoir été préalablement désignés, nommés. Les résultats sont tous affichés, triés, rapprochés, comparés. Face à l'ensemble des propositions, les élèves font le point sur l'expérience qu'ils viennent de réaliser. Ils nomment les effets, en retrouvent les causes, se remémorent leur propre démarche et l'expriment oralement, enrichissent leur expérience individuelle de l'expérience collective. L'enseignant aide à mettre en évidence et à analyser les phénomènes observés.

Dans un second temps, autour du même dispositif et munis d'une certaine expérience des procédés en jeu, les élèves peuvent anticiper les réactions, prévoir des associations. La consigne de travail doit les amener à tirer profit de cette expérience, par exemple sur un mode narratif, illustratif (« En pleine tempête, sous son petit abri, il restait bien au sec », « Représenter un aquarium avec ses poissons qui bondissent hors de l'eau... ») ou sur un mode plus opératoire (« Faire passer des lignes par-dessus et par-dessous les couleurs », « Réaliser plusieurs fragments d'images selon des procédés différents et les réunir en une seule... »)

L'enseignant, qui connaît ses élèves, anticipe quelques réponses sans les induire et accueille les propositions ; il en prévoit l'exploitation et les prolongements. Aucune modalité de résolution n'est imposée par l'adulte. C'est sur la dimension stimulante du dispositif que repose la garantie d'une action qui s'affine dans un va-et-vient constant avec la pensée.

Quand l'élève est passé par ce temps de pratique qui lui a permis de bien prendre la mesure sensible d'un

procédé, d'une technique, il peut mieux voir dans les productions des autres des indices, des façons de faire, des qualités qu'il a lui-même expérimentés ou qu'il peut facilement projeter d'utiliser. Cette expérience mobilise essentiellement la vue et le toucher sans que les autres sens soient pour autant écartés. L'enfant en conserve la mémoire ; il diversifie ses actions, les enrichit, les renouvelle sitôt que l'occasion lui en est donnée. Ainsi se constitue et se développe le sens de l'inventivité. L'inventivité et la créativité fonctionnent sur le même principe. C'est à partir des situations concrètes et adaptées qu'il rencontre à l'école que l'enfant va les exercer.

La formation de la personne, la citoyenneté

L'éducation artistique vise à offrir à tous les élèves l'accès à une première culture associée à une pratique encadrée. Elle s'organise autour de la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde. L'enfant, qu'on a pu qualifier à tort d'artiste naturel, possède un fort pouvoir d'expression qui ne le met pas pour autant au même niveau que l'artiste. Ce qu'il va produire en usant de langages et de techniques progressivement mieux appréhendés n'est pas de l'art ; ce n'est pas le but de l'enseignement. Ces moments d'exploration et de réalisation permettent un éveil de la sensibilité et l'acquisition de savoir-faire personnels. Ils s'accompagnent d'une prise de conscience du plaisir de faire, développent les capacités d'imaginer, de fabriquer et d'exprimer. Ces capacités vont trouver des résonances, des échos et des points de référence dans les pratiques et les œuvres des artistes. En donnant quelques clés d'accès aux œuvres, l'école permet aux élèves de porter sur celles-ci un regard plus averti, faisant d'eux de véritables « goûteurs » d'art.

Les arts visuels partagent avec l'ensemble des domaines d'enseignement des objectifs de formation du futur citoyen. Cette dimension fait l'objet d'une attention permanente de l'enseignant dans ses choix pédagogiques : travail de groupe, modalités favorisant la prise de responsabilité et l'autonomie, moments d'échange de procédures et de points de vue. Les situations proposées permettent la confrontation des expériences entre les élèves et avec les artistes. À l'instar de l'artiste donnant forme à sa perception et à sa pensée sur le monde en le mettant en images, l'élève, à son échelle, s'engage à travers son activité : il perçoit, comprend, donne à voir, transforme, construit un rapport plus conscient et plus lucide avec son environnement, condition d'une participation responsable et engagée dans la vie sociale. L'enseignant veille tout particulièrement à ce que les temps d'échange soient des moments où s'apprennent l'ouverture d'esprit et le respect de l'expression d'autrui. La diversité des objets et des formes d'expression sur lesquels portent les arts visuels lui permet d'aborder avec les élèves une pluralité de

démarches. D'autres réalités, d'autres savoirs, d'autres cultures sont appréhendées. Cela permet d'installer des attitudes d'accueil, de développer la compréhension, la reconnaissance de ce qui est autre, sur les plans individuel et collectif. De ce point de vue, l'exploitation des œuvres de la liste de référence, rubrique « Les grandes civilisations du monde », favorise la découverte et la connaissance de nouveaux territoires artistiques.

exemple

Dans la situation indiquée plus haut, les élèves peuvent adopter plusieurs stratégies pour « Faire passer des lignes par-dessus et par-dessous les couleurs ». Certains élèves vont faire des collages en utilisant les différents papiers pour dissimuler et révéler les lignes, d'autres vont répondre sur une seule feuille en jouant sur l'incompatibilité pastel et encre, certains vont tracer des lignes d'encre, d'autres des lignes de pastel, certains choisiront de répondre avec des lignes de couleur, d'autres des lignes noires, voire des lignes de réserve, certains traceront des lignes d'encre à l'aide de la brosse, d'autres les feront couler en inclinant le support, certains encore organiseront cette recherche à des fins figuratives et d'autres choisiront au contraire de répondre par une composition abstraite, systématique...

Toutes ces options plastiques, opératoires, instrumentales déclinent ou illustrent un même problème, un objet commun de réflexion : celui du rapport spatial entre le dessin et la couleur au sein de jeux et d'effets de superposition ou de juxtaposition. L'affichage de l'ensemble des travaux, loin d'apparaître comme un bloc hétéroclite, se révélera aux yeux des élèves, qui en sont les auteurs impliqués, comme une palette de réponses diverses apportées à la question abordée en commun. L'enseignant doit mettre en valeur cette pluralité de points de vue mais également montrer que plusieurs (toutes ?) stratégies employées sont également valables. Il donne la parole aux élèves en les invitant à repérer les différences et similitudes visibles entre les travaux. Les options adoptées par chacun sont explicitées ainsi que les choix, les difficultés, les erreurs, les surprises, les découvertes. Les élèves sont invités à prendre la parole pour commenter leur propre travail mais aussi pour manifester leurs impressions, leur compréhension des phénomènes qu'ils observent, à formuler les questions sur les autres productions. Le rôle de l'enseignant consiste à solliciter l'expression des points de vue sur les thèmes dont il guide le développement dans le souci de les éclairer. Les échanges, les dialogues sur les objets particuliers que sont les productions individuelles réalisées dans le cadre collectif, donnent au maître l'occasion de faire valoir les principes de tolérance, de respect de l'autre, d'accueil bienveillant de la différence, gages d'enrichissement des manières de faire et de voir. Dans ce cadre, la hiérarchisation, la concurrence et l'adversité s'effacent. Chaque situation proposée est l'occasion de donner un sens concret aux valeurs fondamentales propres à la citoyenneté. L'enseignant introduit diverses références d'œuvres et d'artistes pour qu'elles soient accueillies selon les mêmes principes de compréhension et de formation du jugement, en essayant de dépasser le premier niveau de la subjectivité. Les démarches

artistiques les plus singulières sont ainsi abordées dans les meilleures conditions de connaissance.

Les modalités du travail et la mise en œuvre

Le dispositif et les situations

Pour aborder une question liée à la représentation, faire un travail avec les élèves, l'enseignant conçoit et organise un dispositif général d'apprentissage. Il le conçoit comme une suite de situations. Une situation constitue un contexte d'action, un temps de participation et d'engagement proposé à l'enfant selon des contraintes précises, qu'elles soient spatiales, temporelles ou matérielles, pour répondre à une question, atteindre un but ou mener un projet individuel ou collectif. Une situation peut être un temps de travail individuel sur table, un temps de regroupement collectif autour des productions, un moment de découverte d'une œuvre dans un musée, un temps d'expérimentation d'un procédé en petit groupe, etc. Dans leur adéquation et leur complémentarité, ces différents moments forment le dispositif d'apprentissage.

Dans la conception du dispositif, l'enseignant veille aux aspects suivants :

- l'élève est bien engagé dans une expérience émotionnelle qui le concerne ;
- il va pouvoir aboutir à une réalisation qui portera les traces de son expérimentation, des défis rencontrés et des solutions personnelles apportées ;
- il apprend quelque chose de chaque situation, des autres et de leurs propres tentatives, de l'enseignant lui-même qui apporte des techniques, conseille, accompagne, instaure un dialogue, fait des propositions individuelles et collectives ;
- l'élève construit sa compréhension par un aller-retour dynamique entre l'action et la réflexion ;
- il découvre et reconnaît des démarches, des œuvres, des artistes.

exemple

Pour faire découvrir le rôle de la lumière et son interaction avec les formes et, par ailleurs, élargir les possibilités d'expression des élèves et leur faire prendre conscience de divers choix plastiques possibles, l'enseignant élabore le dispositif suivant :

- 1^{re} étape : découverte. Les enfants sont répartis deux par deux et face à face. Ils ont chacun à leur disposition une lampe de poche, des craies blanches et du papier noir. En s'éclairant mutuellement avec les lampes, il leur est demandé de faire le portrait de leur camarade. Cette situation leur permet de faire l'expérience des effets de l'éclairage sur les formes d'un visage ; elle accentue un aspect, elle laisse une partie dans l'ombre, elle modifie l'expression, elle rend inquiétant.

- 2^e étape : observation et échanges. Un temps de regroupement est ménagé autour des productions. L'analyse des travaux porte sur les modalités d'utilisation de la craie, sur la réaction du papier, sur les qualités de noir, de gris, de blanc,

sur l'utilisation du format, sur les quantités de blanc, de noir, sur le caractère plus ou moins expressif des portraits, sur les ressemblances, les dissemblances, etc. Les notions de dégradés, de contraste, de clair-obscur peuvent, selon les cas, être introduites par l'enseignant qui cherche à orienter les échanges vers la question de la lumière. L'enseignant prévoit de confronter les élèves avec une œuvre de référence en soulignant la fonction dramatique de la lumière dans la reproduction d'une nativité de Georges de La Tour ou, par exemple, d'un haut-relief antique.

– 3^e étape : réinvestissement des observations et des découvertes faites précédemment, dans un projet qui laisse une plus large part à l'initiative et à l'expression personnelle. Il peut s'agir de faire réaliser aux élèves :

- une peinture à partir de cinq tonalités d'une même couleur, allant du sombre au clair sur le thème de leur choix;
- un objet en terre glaise dont les formes accentuées joueront avec la lumière pour créer des effets expressifs;
- une courte histoire en plusieurs images à l'encre de chine noire et au pinceau;
- des photographies d'objets choisis, disposés, associés entre eux, mis en scène et éclairés de façon suggestive.

– 4^e étape : mise en valeur. Un temps de présentation des travaux dans un lieu choisi de la classe ou de l'école est prévu. Il donne l'occasion de réfléchir aux conditions d'exposition et d'éclairage qui mettent le mieux en valeur les productions.

– 5^e étape : élargissement. L'enseignant présente un extrait de film expressionniste, en noir et blanc (exploitation possible d'une œuvre de la liste).

La mise en œuvre

La mise en ateliers permanents est bien connue à l'école maternelle. Elle met à la disposition des enfants des espaces, des outils et des matériaux choisis, adaptés et de qualité (l'ordinateur en fait partie) où l'élève peut reprendre et poursuivre un travail. Pour des raisons matérielles, il est plus difficile de le proposer à l'école élémentaire. Pour autant, aussi souvent que possible, les équipes d'enseignants chercheront à faire évoluer cette contrainte. Les échanges au sein du cycle 2 permettent d'utiliser les infrastructures de l'école maternelle; l'aménagement plus conséquent d'une salle-atelier ou d'un coin de salle peut compléter un ensemble d'outils disposé dans chaque classe. À cet égard, pour la pratique régulière du dessin, l'équipement nécessaire est assez facile à réunir : crayons, instruments traceurs et papiers de diverses natures, qualités et couleurs; la mise en place de carnets de dessin personnels proposé à l'école maternelle doit continuer à l'école élémentaire. Par cette pratique continue en atelier, l'enseignant fait exister la dimension des projets personnels développés dans la durée.

Quand l'enseignant met en place une situation, il peut aller de la sollicitation simple à des propositions plus guidées. Il propose des situations à contraintes menées dans un but précis (préciser un geste) ou des situations plus ouvertes qui piquent la curiosité, sou-

lèvent des questions (expérimentation d'un logiciel de retouche d'images, par exemple). Les consignes peuvent adopter diverses formes, y compris celle d'une question. Elles assument des fonctions différentes selon le moment où elles sont données, selon qu'elles sont imposées ou qu'elles émergent des conditions rencontrées, selon qu'elles cadrent plus ou moins l'activité. Elles fournissent des informations suffisamment ouvertes pour laisser du champ à l'action mais également opératoires pour que chacun se mette en activité. Elles doivent être claires pour permettre à l'élève de comprendre le contexte de la tâche et ce qu'il va devoir mettre en œuvre : réfléchir, imaginer, recourir à des outils, réguler et adapter son geste et sa démarche, prendre du recul.

Le langage oral soutient l'action et la pensée. Le dialogue enseignant/élève s'organise autour des sollicitations, des encouragements, des questionnements qui visent à favoriser l'objectivation des choix et à fournir de l'aide en cas de blocage. Les relances, les reformulations encadrent les moments de recherche et de production. Ces verbalisations permettent de trouver les mots pour qualifier les démarches et les actions : l'enseignant apporte les précisions lexicales sur les outils, les gestes, les actions, les techniques utilisés. La mise en situation peut s'apparenter à une situation-problème dans laquelle chacun tâtonne pour élaborer une solution originale en s'appropriant des manières d'agir.

Le travail du groupe s'appuie sur des échanges qui soutiennent l'intérêt, mettent en évidence la découverte de nouveaux moyens ou les trouvailles. Les discussions ont souvent une influence positive sur les productions individuelles. Elles permettent à l'élève de prendre en considération d'autres actions, d'autres manières de faire. Certains élèves, notamment ceux qui sont en difficulté dans des matières plus abstraites et en retrait du groupe, peuvent se révéler très actifs et parfaitement à l'aise.

Les outils des arts visuels

Il faut entendre par « outils » l'ensemble des moyens matériels mis en œuvre pour apprendre. Tous les outils ne relèvent certes pas du même registre mais il convient toutefois de les considérer tous comme moyens et non comme fin.

L'apprentissage ne se réduit pas à un apprentissage technique, à une utilisation conventionnelle d'outils. Une œuvre d'art ne doit pas son statut au degré élevé de prouesse technique qu'elle incarne mais plutôt au rapport complexe qu'elle entretient avec les règles et les procédés techniques qu'elle met en œuvre et dont elle tire parti. On ne peut pas demander aux élèves d'appliquer des règles détachées de toute intention expressive. Le savoir-faire ne s'acquiert et ne s'exerce que dans son inévitable confrontation aux problèmes, aux questions que soulève toute nouvelle réalisation. C'est dans un même mouvement, pour

aider l'élève à réaliser selon des intentions, que sont visés les objectifs d'expression et ceux de maîtrise. Ce contexte favorable au libre recours, à l'ajustement jusqu'à l'invention de procédés techniques, sera le meilleur garant d'une expérience créative et d'un résultat qui en témoigne. Cette conception qui encadre les démarches conduit à éliminer toute technique pour elle-même, à éviter – en ce qu'elles ne sont jamais une expression des enfants – les productions directement calquées à la manière du peintre ou de l'artiste. La citation, les interprétations, les détournements, les emprunts éventuels prennent leur sens dans une démarche consciente de ce qu'elle vise. Chaque outil trouve son utilité dans l'expérience nouvelle qu'il apporte, à un moment donné d'une démarche. La maîtrise des outils doit être subordonnée à la reconnaissance par l'élève de leur utilité, de leur fonction, des possibilités qu'ils offrent. Les carnets permettent de conserver les traces de différents moments, des objets et événements observés : dessins personnels, traces préparatoires à un projet, en classe ou lors des sorties. Ils constituent un « journal de bord » riche de la mémoire d'une année de rencontres et d'émotions ressenties. Ils rassemblent les productions qui sont classées, organisées, éventuellement mises en relation avec des images, des photographies ou des textes collectés ou écrits. Les collections, les musées personnels et de classe comportent plusieurs composantes : musée sentimental, musée imaginaire, réserve d'images, magasin de curiosités, provision de matériaux. Selon les aspects qui sont développés, ces outils ne sont pas utilisés de la même manière. Les boîtes « jardin secret » peuvent recevoir des objets très personnels. Les collections, les réserves contiennent des objets et images de toute catégorie, rares ou insolites. Le plus souvent, ce sont des « trésors » qui peuvent faire l'objet de présentation, de mise en valeur, d'inventaire : ce qui est rare, insolite ou précieux pour un enfant peut constituer un sujet d'échanges au sein du groupe. Faire une sortie au musée, visiter la demeure ou l'atelier d'un artiste pour découvrir quelques œuvres en grandeur originale n'aura pas la même portée que l'analyse des mêmes œuvres reproduites. Cette rencontre doit, dans la mesure du possible, être proposée. Appréhender les relations entre l'architecture du bâtiment (époque, origine, localisation...) et les collections qu'il contient contribue à faire évoluer les représentations, les « images » que les enfants ont souvent de l'art et de l'artiste.

La liste nationale des œuvres de référence, complétée au niveau académique pour favoriser la découverte et l'exploitation des ressources de proximité, pose les bases d'une culture commune (voir page 25). Ces œuvres ne sont pas à considérer comme des modèles. Elles donnent à voir et à comprendre à partir d'une approche que l'enseignant conduit en évitant l'accumulation des informations. Regarder et échan-

ger autour de ces œuvres doit être un moment de plaisir pour les élèves.

Les technologies de l'information, de la communication et de la création (TICC) ont sensiblement élargi la gamme d'outils auxquels les arts visuels ont recours. Progressivement, les écoles et les classes s'équipent d'appareils photographiques et de caméras analogiques et numériques, d'ordinateurs eux-mêmes dotés de logiciels de dessin et de traitement de l'image, de scanners et d'imprimantes. Ces outils offrent des possibilités de fabrication et de manipulation d'images tout à fait spécifiques et parfaitement différentes de celles qu'offrent les outils traditionnels. C'est donc d'une extension de la gamme d'outils dont il est question et non du remplacement des uns par les autres. Par ailleurs, ces outils peuvent être facilement associés. Une photographie numérique ou numérisée retravaillée à l'écran puis imprimée peut être ensuite l'objet d'un traitement plus traditionnel à la gouache ou au fusain. Une série de dessins au crayon sur feuilles blanches peut être numérisée et montée sur une seule page imprimée. Ces technologies nouvelles ne représentent que de nouvelles modalités d'expression. Elle ne sont pas une fin en soi. Comme toutes les autres techniques, si elles nécessitent un premier temps d'exploration, d'expérimentation, l'intérêt que représente leur utilisation est forcément relatif au projet d'expression qui la motive.

Si l'enseignant reste garant de la qualité et de la cohérence de l'enseignement apporté aux élèves, des projets peuvent être organisés en prenant appui sur les apports de structures ou d'intervenants qualifiés, éventuellement dans le cadre de dispositifs nationaux ou locaux. La conduite de projets s'ancre dans la réalité d'une création et d'une production et associe des compétences de praticiens de l'art. Elle permet la rencontre vivante avec les œuvres et les artistes, une approche de la pratique en dimension originale mise à disposition des élèves. Ils bénéficient d'une initiation à un travail d'analyse à partir d'échanges et de confrontations de points de vue. Elle engage des réalisations individuelles ou collectives sous des formes diverses et complémentaires (le carnet de bord, les dossiers de productions...), des croisements avec les autres champs disciplinaires. Le projet doit être conçu comme un fil conducteur placé au cœur des apprentissages autour duquel viennent s'articuler plusieurs champs disciplinaires enseignés.

La mise en valeur et l'évaluation

Les réalisations terminées sont présentées. L'enseignant peut décider d'afficher tout ou partie des productions en précisant les critères de son choix aux élèves. Il ne s'agit pas de passer en revue les travaux pour désigner le plus beau, mais de pointer ce qui est important par rapport aux diverses consignes, de faire émerger les singularités, les différences, sans

pour autant les valoriser outre mesure. C'est le moment où chacun profite des apports et des recherches du groupe. L'enseignant cherche des lieux de mise en valeur dans la classe, dans l'école, éventuellement dans le cadre d'une exposition. Les productions affichées pour améliorer le cadre de vie sont remplacées régulièrement. Lorsqu'il y a communication à destination d'un public, les aspects de « produit fini » sont pris en compte : présentation sur carton, encadrement, organisation lisible des panneaux, soin apporté à la forme des légendes éventuelles (relation plastique texte/images)... On passe d'un plan à un autre, de la vision proche à la perception distanciée, de l'œuvre individuelle à la production collective ; ce moment de prise de distance permet à l'élève de s'extraire du rapport individuel qu'il a avec son travail. La valorisation des démarches, des productions fait partie du dispositif conçu par l'enseignant. Elle constitue un moment déterminant pour l'évaluation.

L'évaluation peut être conduite à trois niveaux.

– Les acquis : en référence aux programmes et aux compétences attendues à l'issue de chaque cycle, à ses intentions initiales, l'enseignant s'interroge sur les acquis et les apprentissages réalisés. Son relevé d'indices porte à la fois sur les processus mobilisés et sur les productions qui témoignent de la capacité des élèves à tirer parti d'un dispositif pour donner forme à leur projet. Il mesure l'efficacité de la situation qu'il a mise en place.

– L'implication dans le projet : dans le domaine artistique intervient une part importante de l'affectivité et de la subjectivité de l'enfant. Tout en étant respectueux de cette dimension, l'enseignant évalue le niveau d'appropriation du projet par les élèves, leur intérêt et les progrès réalisés dans le recours à des moyens et des techniques. Les moments de verbalisation, de retour sur les choix opérés permettent de prendre la mesure de ces évolutions.

– Les attitudes, le jugement : la participation au travail et pendant les échanges au sein du groupe, les attitudes vis-à-vis de la tâche (passivité, enthousiasme...), la capacité à faire aboutir son travail, à le reprendre, le réorienter en fonction des échanges de points de vue sont des éléments d'appréciation à prendre en compte. La capacité de l'élève à faire évoluer son jugement et à exprimer une pensée qui sait s'affranchir des clichés peut également être notée.

Le dessin

Le dessin, axe fondateur de la pratique, demeure un contenu d'enseignement majeur. Les élèves continuent de le pratiquer régulièrement dans le cadre de séquences ponctuelles ou d'activités diverses liées à la conduite de projets, soutenus par l'apport de techniques. Le dessin peut être associé à d'autres formes d'expression, à d'autres langages (littérature, musique, collage, peinture, sculpture, etc.).

La diversité est de règle, autant pour les outils que pour les approches. Dans un même dessin, on peut combiner des outils graphiques différents : fusain, crayon, crayon de couleur, craie, feutre... Plus largement, on peut associer des outils graphiques à d'autres moyens comme la peinture, la photographie, le volume... Par ailleurs, l'élève est conduit, essentiellement au cycle 3, à expérimenter les diverses fonctions du dessin : comme langage à part entière, comme mémoire, comme projet.

Le dessin soulève, entre autres questions, celle de la représentation. Elle n'est pas le privilège des arts visuels. On peut également représenter à des fins scientifiques, documentaires, de communication... sous des formes multiples, visuelles, sonores, textuelles, orales, etc. En arts visuels, les moyens que sont la peinture, le dessin, le volume et toutes les autres formes d'expression renvoient à leurs propres systèmes de code. En comparant la représentation d'un même objet selon deux modes, en dessin et en photographie par exemple, on dégage une meilleure compréhension de ces deux modes opératoires qui fournissent chacun des informations différentes sur l'objet.

Avec la représentation se pose la question de la ressemblance par rapport à la réalité. Quel que soit le médium, l'objet et sa représentation ne peuvent être confondus. Le dessin le plus ressemblant d'un cheval ne peut se substituer au cheval ; il n'a pas pour fonction de le remplacer mais au contraire de le montrer avec une distance qui est celle du sens donné et de l'intention expressive. L'élève prend conscience de cette distance et comprend que « savoir dessiner » ne consiste pas à « savoir faire le plus ressemblant possible ». Il reconnaît dans son travail et dans celui des autres – élèves, artistes – le degré de dissemblance inhérent à toute expression. Des dessins qui appartiennent à l'univers visuel des élèves, les bandes dessinées, les animations télévisées, les caricatures, les images de synthèse, offrent des exemples variés de représentations expressives qu'on fera reconnaître.

Au cycle 2, il s'agit de soutenir l'envie de recourir au dessin à un moment-clé de l'évolution de l'enfant où il apparaît moins important que d'autres langages. Pour maintenir son intérêt pour cette forme d'expression dont l'élève a fait un usage important au cours de la petite enfance, l'enseignant renouvelle ses propositions et les harmonise avec la découverte des formes narratives et discursives de l'écrit. Le dessin est alors une activité encadrée qui n'est pas proposée dans des situations « d'expression libre ». L'enseignant multiplie les sollicitations en jouant sur le contexte : dessiner en classe mais aussi lors de sorties dans le quartier, au musée, face à un monument, dans le bus qui conduit à la piscine ; dessiner en jouant sur le référent : un texte lu, les bâtiments qui entourent l'école et qu'on a découverts dans l'étude de l'environnement, des œuvres d'artistes dont on a visité l'exposition... ; dessiner en jouant sur le sup-

port : des images incongrues, des papiers précieux, un carnet que l'on a fabriqué... Sur le plan des techniques, des outils moins courants et qui demandent plus d'habileté et de précision dans le maniement sont proposés : plume, sanguine, mine de plomb, aquarelle, tire-ligne, effaceur d'encre... Il fait découvrir des procédés plus complexes : dessin en réserve, travail en recto-verso sur supports transparents, différents procédés de monotypes...

Les situations s'appuient sur le désir de raconter et d'inventer : l'envie de représenter est un moteur mais peut également être source de découragement. Les propositions de dessin, en engageant la subjectivité et l'imagination, permettent à l'élève de dépasser le sentiment d'échec qu'il peut ressentir face à la difficulté de « faire ressemblant ».

exemples

– Chaque élève constitue, à partir d'une sortie ou d'un voyage, un carnet dans lequel il réunit des dessins éventuellement annotés. Il garde la trace des paysages parcourus, d'objets rencontrés ou de détails observés, de moments forts. Certains dessins sont faits « devant le motif », d'autres donnent lieu à une reconstitution d'après le souvenir (l'image mentale) conservé.

– Après l'écoute d'une histoire sans illustrations lue par l'enseignant, les élèves dessinent un personnage, une scène de l'histoire et comparent leurs « visions des choses », leurs interprétations.

– Un ancien dessin du carnet est repris par l'élève. Il peut s'agir par exemple d'un personnage dessiné seul qui va être installé dans différents contextes, à la campagne, un jour de pluie, dans une usine, au milieu d'une foule, etc.

– En utilisant différentes sortes de fusains, dessiner une feuille d'arbre sur une très grande feuille de papier cristal. C'est l'occasion de représenter une chose plus grande que nature. On cherche comment rendre « graphiquement » les nervures de la feuille, sa transparence, sa texture, sa découpe... Une fois réalisées, les feuilles sont suspendues à un arbre de la cour de façon à mettre en évidence, par le constat visuel, les relations d'échelle et comparer la réalité et la représentation.

Parallèlement à ces activités, l'élève effectue un travail spécifique autour de l'écriture sous son angle esthétique. Il découvre et utilise différentes manières d'écrire. Il joue avec les signes et les supports : trajectoire de la ligne, épaisseur du trait, appui de l'outil, amplitude du geste, limite des tracés, espace et limites du support, rythmes qui animent la surface... L'enseignant fait découvrir la diversité des écritures et leur usage à travers des références choisies : calligraphie avec instruments et supports différents, enluminure, calligramme, abécédaire, graffiti, la lettre et le mot dans la peinture et dans les arts décoratifs, etc. L'élève s'approprie ces références dans sa production.

exemples

– À partir d'une calligraphie arabe, écrire de droite à gauche, en reprenant une partie de la calligraphie. Après une première

« reproduction » (calame et encre, sur un support papier de petit format et sur un plan horizontal), les enfants travaillent sur un très grand support, une banderole de toile accrochée au mur, avec une brosse et de la peinture, pour ajuster et amplifier le geste sur un plan vertical.

– À partir de l'observation d'abécédaires ou d'alphabets décoratifs, les élèves inventent le leur. Ils déclinent un thème ou une forme à partir d'un animal ou d'un sentiment (par exemple, « lettres en colère »), avec des lignes courbes uniquement...

Au cycle 3, la représentation et ses multiples modalités font l'objet d'approches diversifiées. L'enseignant s'appuie sur le désir de l'élève de progresser dans ses moyens de représenter pour poser de manière explicite la question de la ressemblance. L'élève dispose du temps nécessaire pour observer, le dessin étant aussi un moyen d'appropriation du monde. Il continue de se constituer un outil d'enregistrement « des choses vues » qu'il utilise d'ailleurs au-delà des activités artistiques dans l'ensemble des domaines disciplinaires.

La pratique du dessin en cycle 3 ne se limite pas au dessin d'observation. S'il arrive que l'élève fasse des dessins à partir de la réalité, cette situation est une réponse à un besoin, comme le fait de chercher différentes silhouettes d'arbres pour constituer un décor, de dessiner son environnement parce qu'il a le projet d'y installer un volume, etc. Comme au cycle 2, il dessine pour s'exprimer, mémoriser, raconter et inventer. À ce niveau de classe, il commence également à utiliser le dessin pour anticiper : c'est un moyen privilégié pour élaborer un scénario ou préparer la fabrication d'un objet en volume, en donnant forme à sa pensée. L'enseignant l'amène à expliquer sa démarche, valorise la recherche et les tâtonnements. Les dessins préparatoires peuvent être un support d'échanges langagiers et de prise de conscience.

Le dessin peut être combiné avec d'autres moyens, par exemple la photographie ou un support récupéré et investi (emballage). Il est alors une composante plastique au même titre que d'autres dans la réalisation. Les problèmes abordés touchent à la composition. Une certaine exigence est progressivement visée en ce qui concerne les notions d'organisation de la surface, le rendu des matières, l'efficacité du trait, les proportions, le cadrage.

exemples

– À partir de la proposition « autoportrait en héros », l'élève intègre sa photographie (portrait) dans un dessin pour créer un poster. Il combine des morceaux de texte, les images de son choix, sa photographie et le dessin dans l'espace de son support. Il se pose des questions d'échelle, de réalisme, d'équilibre, de relation entre le texte et les différentes images.

– L'élève travaille avec des outils graphiques sur une carte postale pour en changer le sens, en investissant le hors-champ (prolongements) ou en passant au volume (intégration de la carte dans une maquette de bâtiment).

Dans le temps d'enseignement des autres domaines, l'enseignant amène l'élève à réinvestir les outils et procédés découverts en arts visuels. L'élève mesure la différence entre le dessin tel qu'il l'utilise à des fins artistiques et les conventions du dessin scientifique, mathématique, géographique, etc. Par exemple, en réalisant le dessin scientifique du développement d'une plante, il doit sélectionner des informations précises de la réalité observée et adapter sa manière de dessiner pour restituer ces informations. Il s'initie à un type de dessin dans lequel la marge d'expression et d'invention est réduite au profit de la lisibilité.

exemples

- Sur une feuille quadrillée, dessiner au crayon une maison d'architecte. Se pose le problème de la réduction d'échelle, du rendu des volumes, de la lisibilité du projet.
- Sur un carton déchiré de récupération, dessiner au feutre une carte au trésor. Se posent des problèmes d'association de différents codes (écriture, dessin, signes divers), d'exploitation de la nature fragmentaire du support, de son usure relative.
- Sur du papier buvard, dessiner au coton-tige et à l'encre le paysage d'une autre planète. Les problèmes posés touchent la relation support/instrument/médium, le dessin d'imagination, l'exploitation des effets fortuits.
- Sur une feuille blanche de 24 x 32 cm, faire un portait-robot à la règle et au compas. Les problèmes abordés sont ceux de la réduction géométrique du motif, de son caractère expressif.

Les compositions plastiques et l'organisation spatiale

L'enfant poursuit et complète les expériences et investigations faites en maternelle sur les outils, les matériaux, les supports, les objets. Ses intentions et sa démarche se précisent, il commence à anticiper des résultats.

Au cycle 2, les propositions d'activités renouvellent et élargissent les expériences sensibles des élèves tout en les amenant à raconter et à imaginer, par exemple pour réfléchir sur des matières du quotidien et de l'environnement à travers l'utilisation plastique de matériaux récupérés. Les propositions de travail sont formulées de manière à les engager dans des réalisations qui sollicitent explicitement leurs capacités d'invention.

exemples

- Constituer un « trésor » à partir des « petits riens » que les enfants ont dans leurs poches (papiers, objets, fragments d'objets, images). Les objets peuvent être peints, décorés, emballés, assemblés, etc. On met en évidence comment les opérations effectuées et la présentation des objets ainsi transformés, les mettent en valeur. Prolongements possibles : une approche du design (histoire de sa forme à travers les époques, relation entre forme et fonction), récits et activités de production de texte.
- Après la tempête. Les élèves composent un décor qui témoigne d'un bouleversement avec des objets récupérés ou

fabriqués spécialement à partir de matériaux divers. Leur réalisation à grande échelle ou en maquette est conçue pour être utilisée ultérieurement comme décor de récit (diaporama, extrait de film, histoire illustrée).

- Créer les habitants étranges d'un monde monochrome. Après avoir cherché et découpé dans des images des morceaux d'une même couleur, les enfants les combinent et les collent pour créer les habitants de cet univers. La réalisation permettra aux enfants d'acquérir des connaissances relatives à la couleur et la forme, à la composition sur un espace-plan, au collage.

Au cycle 3, l'enseignant tient compte des acquis des années antérieures. Les situations qui, tout en donnant lieu à des découvertes, permettent à l'élève de réinvestir ses connaissances et ses savoir-faire. L'élève sait anticiper certains effets des matériaux, outils et supports et a acquis une maîtrise relative des outils. La part du projet personnel prend de l'importance. Ponctuellement, l'élève est amené à faire d'abord un croquis de ce qu'il va réaliser, des recherches (d'images, de textes, d'œuvres). Il choisit tout ou partie de ses matériaux ou de ses outils, prévoit les étapes de sa réalisation. Il peut avoir successivement recours à des moyens différents : ainsi, dans le cadre d'un travail en volume, il aura par exemple recours au dessin, puis à l'assemblage et à la peinture dans la fabrication, à la photographie pour prendre des vues différentes de sa réalisation et en conserver une trace, à l'écrit dans un court texte où il imagine ce qui pourrait se passer dans le décor réalisé.

Dans les activités de volume, l'accompagnement de l'enseignant est déterminant pour que les difficultés rencontrées par l'élève dans les différents moments de la réalisation soient vécues non comme des obstacles infranchissables mais comme autant de défis et d'occasions de prendre conscience de ses compétences et de la nécessité de progresser.

L'enseignant permet de rapprocher les choix des élèves des œuvres : par exemple, le travail sur les rencontres d'objets cité dans le premier exemple ci-dessous pourra être mis en relation avec des œuvres surréalistes et du pop'art quant à la manière de s'approprier des objets. Les élèves peuvent être associés à la présentation et à l'installation des productions pour une exposition dans les locaux de l'école.

exemples

- « Rencontres d'objets ». L'élève associe des objets dans une composition pour créer un nouvel objet. Il choisit les éléments et la manière de les assembler en fonction de l'effet qu'il souhaite obtenir : comique, étrange, absurde...
- « Une fenêtre et ce que je vois à travers ». À partir d'un large choix de papiers (offrant une variété de texture, couleur, opacité, etc.) et d'outils graphiques, l'élève fait son choix et compose une image. Il s'est confronté à des choix de représentation (cadrage, proportions, représentation de l'espace, composition de l'ensemble...) et de moyens (quel papier, quel outil est le plus adapté à son projet?). Il crée

une composition hétérogène, dans laquelle les choix plastiques et les effets produits pourront être identifiés, retrouvés dans les mises en forme différentes des autres élèves.

Le regard sur les images

Des sens multiples sont attachés au mot « image » : imitation, représentation, illustration, apparence, portrait, simulacre, masque... Une image est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens, lequel se construit à partir de divers codes de représentation. Une première perception permet d'en comprendre la signification immédiate ; une observation plus précise et guidée permet de découvrir les intentions et les codifications ; dans l'image interviennent des effets sensibles et des effets de représentation. Ce sens peut avoir été anticipé ou non par ceux qui l'ont fabriqué. À la différence du texte, les signes sur lesquels se fonde ce langage appartiennent à des registres variés et s'organisent selon des logiques et des parcours croisés.

On s'intéressera à toutes les images, fixes ou animées : peinture, dessin, bande dessinée, photographie (de presse, d'art ou de pratique de vie), cinéma (documentaire, de fiction ou d'animation), télévision (journal, émission de plateau, séries, dessins animés, publicités, reportages)... L'enseignant donne aux élèves les moyens d'apprendre à comprendre les images par l'observation, la transformation et la production. Il les amène à construire des relations, à partir des procédés divers et des sens possibles de l'image. Il les aide à prendre conscience de la polysémie en fonction des récepteurs. Les opinions et les points de vue peuvent être confrontés lors de discussions.

Au cycle 2, l'image est envisagée comme un langage que l'élève utilise dans ses activités d'expression et de narration. À travers ses réalisations, il passe d'une approche essentiellement affective à un regard plus objectif. Il apprend à voir au-delà des apparences. Il fait l'acquisition de notions qui lui permettent de décrire et de nommer les éléments constitutifs des images, cadrage et point de vue en particulier. Les images de son environnement visuel servent de supports à des activités de repérage et de tris (identifier des images par rapport au contexte, à leur usage et leur destination, repérer celles qui informent, illustrent, émeuvent, effraient, incitent à l'achat...) et des opérations qu'on peut leur appliquer pour jouer sur leur sens (recomposer une partie disparue, prolonger, associer, transformer par l'usage de couleurs sur un document noir et blanc...). Des techniques telles que la photographie analogique et numérique, la photocopie, le scanner, les logiciels graphiques, sont mises au service de la recherche artistique.

exemples

– Mettre en correspondance une image et un objet. À partir d'une image (apportée par l'enfant, choisie dans un ensemble réuni par l'enseignant ou proposée par ce dernier), l'élève est

invité à chercher un objet réel qui ait un lien avec l'image. Ce lien peut être d'ordre plastique, sémantique, affectif. L'objet apporté peut faire « l'objet » d'une analyse plastique en dehors de sa fonction utilitaire. Poser ensuite la question : « comment présenter ce couple image-objet ? » (Horizontalement, verticalement, objet collé sur l'image, objet à distance de l'image, photographie de l'ensemble pour créer une nouvelle image unifiée, etc.)

– Modifier une image : sa propre production, une photographie, un dessin scientifique, un dessin d'architecte, une case de bande dessinée... Avec l'outil informatique : ajouter des couleurs, ajouter ou retrancher des éléments figuratifs, effacer, brouiller, grossir... L'élève constate des effets et se pose la question du sens sur les images obtenues. Dans un second temps, il réutilise ses constats pour fabriquer une image avec une intention délibérée.

– L'enseignant distribue à chaque élève trois ou quatre reproductions d'un paysage photocopiées en noir et blanc. Il s'agit de raconter une histoire en trois ou quatre étapes par le dessin, le collage d'éléments découpés dans d'autres images... On confronte l'histoire inventée et des planches de bandes dessinées ; c'est l'occasion d'aborder quelques codes de la bande dessinée.

– Prendre chaque jour la photo d'un même objet sous des angles différents.

Au cycle 3, l'élève utilise de manière plus réfléchie les différents procédés et commence à savoir choisir un mode de fabrication en fonction d'un projet. L'enseignant l'amène à développer son point de vue sur ses propres images et celles des autres. L'identification des composantes est conduite à partir d'une approche structurée : les éléments perçus sont mis en relation avec le sens produit, le message transmis. Les procédés utilisés en photographie (images de presse et images à visée esthétique), dans la publicité (clips), la vidéo, les films et les émissions de télévision, et les « nouvelles images » multimédia et des jeux vidéo, sont identifiés et comparés (voir la partie sur l'image animée ci-dessous).

Les élèves comprennent que fabriquer une image, c'est avoir des intentions et faire des choix, exprimer un point de vue ou une opinion, une sensation, une idée... À partir d'une création personnelle, ils apprennent à expliquer et justifier des choix personnels.

exemples

– « Mettre en image » un paysage. Les différentes images produites par les élèves sont comparées, différenciées en fonction du procédé utilisé, de leur lisibilité, en relation avec l'information qu'elles véhiculent. Dans un deuxième temps, le paysage est photographié de manière à constituer une série de clichés à partir de la proposition suivante : « Faire voir de manière inattendue ». Les différentes prises de vue sont présentées sous la forme d'un montage d'images. Des images artistiques et non artistiques sont proposées : une peinture de Cézanne, une carte de géographie, une carte postale... Elles sont décrites et comparées. Une collection peut être constituée.

– Lors d'une première approche, les élèves prennent des vues très rapprochées d'objets de leur environnement (cadrage particulier). Ces images en gros plan servent de matériaux pour raconter une histoire (bande dessinée, montage photographique, composition associant dessin et photographie...)

– Les élèves réalisent un grand nombre de prises de vue (au moyen d'un appareil photo numérique, par exemple) d'un lieu animé : la cour au moment de la récréation, la sortie de l'école, une place publique, un marché. Au vu des résultats photographiques, on met en valeur la variété des points de vue, les différents cadrages, les vues d'ensemble, les vues rapprochées, les vues de détails. Cet inventaire d'images est ensuite rapproché d'autres formes d'inventaires comme ceux de Georges Perec (*Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, par exemple).

– Détourner une image publicitaire de sa fonction en la transformant. Différentes modalités sont expérimentées : ajouts graphiques, collage d'éléments provenant d'autres images. C'est l'occasion de questionner le fonctionnement du message publicitaire.

L'image animée : cinéma et vidéo en particulier

Comme les autres moyens d'expression et de création, les images animées sont appréhendées à la fois à travers des productions et par une pratique de « spectateur ». Elles sont introduites en reprenant un certain nombre d'éléments de l'image fixe avec cependant quelques différences essentielles : le mouvement, les angles de prises de vue, le cadrage et la lumière, le temps, le rapport entre deux images, le montage, le son (son, bruit, parole, musique).

Les situations de production s'inscrivent dans le prolongement du travail sur l'image fixe. Il s'agit d'une utilisation expérimentale et occasionnelle dans laquelle l'acquisition de connaissances d'ordre technique n'est jamais une fin en soi. Ainsi, la réalisation d'un court extrait de film ne vise pas à obtenir un objet exemplaire. La qualité n'étant pas l'objectif essentiel, l'enseignant peut d'autant mieux inciter les élèves à faire des propositions personnelles, leur donner la liberté d'expérimenter et d'inventer, et leur confier la caméra si les conditions le permettent.

La pratique de l'image animée doit avant tout permettre aux élèves de comprendre que ce moyen de création et d'expression continue d'inventer ses codes. Tant dans le cadre de productions que lors des activités de regard, donner des « clés » permet d'identifier, par exemple, un type de plan, un *travelling*, une utilisation de la lumière, un rapport entre image et son, en envisageant leur signification par rapport à un contexte singulier. Cela ne conduit pas à définir cette fonction une fois pour toutes, indépendamment du contexte.

Au cycle 2, les élèves racontent en images, se mettent en scène, jouent avec la fiction et la réalité. L'enseignant donne des conseils pour le maniement de la caméra, fait observer ce qui diffère de l'image fixe dans l'enregistrement des images. Il s'attache parti-

culièrement aux notions relatives au temps : durée, séquence, temps réel. À partir de ce que les autres perçoivent et comprennent de leur réalisation, les élèves prennent conscience des choix possibles : cadrage, mise en scène, découpage, rapport son/image et du sens que construisent ces choix. L'enseignant insiste sur la distinction réalité/fiction.

exemples

– Par groupe, les élèves réalisent une très courte histoire (2 minutes) qui comporte un effet de surprise, de suspense.

– À partir de « J'aime, je n'aime pas », chacun dresse une liste de situations, retient l'une d'elle pour la mettre en images.

– « Les couleurs de mon environnement ». Les élèves partent à la découverte de leur environnement, caméra à la main, et réalisent un « inventaire filmé ».

Au cycle 3, les activités du cycle 2 sont reprises et développées en amenant les élèves à prendre davantage le spectateur en compte dès l'élaboration. Ils produisent des images pour informer, pour faire rire, pour faire réfléchir, pour émouvoir. L'enseignant donne des points d'appui pour comprendre :

– le rapport entre le temps réel et le temps filmé dans différents types d'images animées (cinéma, télévision, clips, dessin animé, vidéo d'artiste, multimédia et images de jeux vidéo...). Les élèves identifient des séquences, appréhendent ce que sont une ellipse, un montage. Ces formes et procédés sont mis en relation avec la narration écrite et avec la bande dessinée ;

– le mouvement : le rapport entre le déplacement de personnages et les mouvements de caméra ;

– le choix des angles de prises de vue et la lumière.

exemples

– Mettre en scène une action simple, répéter cette action et la filmer de différents points de vue.

– Réaliser l'interview filmée des habitants d'un quartier pour reconstruire son histoire, par l'intermédiaire de leurs témoignages.

– « Mon école comme vous ne l'avez jamais vue ». La classe conçoit un projet de clip pour présenter l'école.

– Mise en images de textes lus ou écrits par les élèves décrivant les points de vue de différents personnages.

Les activités proposées aux élèves peuvent s'appuyer sur les films de la liste d'œuvres de référence. La découverte de ces œuvres, et d'autres, dépasse le cadre des objectifs du domaine des arts visuels et constitue un moyen privilégié d'accès à d'autres cultures, en soutien de l'enseignement de la géographie ou de la langue vivante.

exemples

– Après avoir, en dessin et couleur, joué avec la lumière en travaillant par collages de formes découpées dans des matières translucides, les élèves regardent des extraits de films en s'intéressant plus particulièrement à l'éclairage et à la lumière.

– Les élèves réalisent un court film à partir d'un extrait de texte. Ils regardent le même texte adapté au cinéma ou à la télévision.

Les œuvres d'art

Les œuvres d'art sont des objets de connaissance spécifiques auxquels il convient de réserver un traitement particulier. Selon les cas, l'enseignant travaille avec des reproductions ou des originaux : les élèves doivent impérativement être capables de les distinguer. L'enseignant utilise différents supports de reproduction : illustration issue d'un magazine, d'un album, d'un livre d'art, d'un cd-rom ou collectée sur la Toile, carte postale, sérigraphie, affiche, diapositive, etc. Autant que possible, il met les élèves en présence d'œuvres originales lors des sorties au musée, dans des galeries, lors de visites d'expositions temporaires. Il peut accueillir dans la classe une œuvre originale pendant une période donnée ou à l'occasion de la venue d'un artiste.

Cette distinction entre l'original et sa reproduction permet d'aborder les questions fondamentales du format (la reproduction modifie les dimensions), de la matérialité (la reproduction annule la matérialité ou n'en retient qu'une apparence), du détail (les œuvres ne sont souvent reproduites qu'en partie), du point de vue (une œuvre en trois dimensions reproduite en deux dimensions perd cette qualité essentielle qu'est la multiplicité des points de vue possibles), de la couleur (les meilleures reproductions trahissent encore les couleurs de l'original), de l'encadrement (la reproduction prive l'œuvre de tout contexte, tel que son encadrement ou son espace d'exposition, modifiant le regard que l'on porte sur elle). En résumé, la reproduction réduit l'œuvre à l'état d'image.

L'œuvre d'art est un objet de connaissance polysémique. Elle n'a pas qu'un sens qu'il s'agirait de décrypter au seul moyen d'un regard savant. À l'inverse, sa nature d'œuvre autorise une infinité de regards, de points de vue, d'interprétations. Cela n'exclut pas son analyse objective, bien au contraire. Celle-ci permet de repérer les éléments communs sur lesquels se fondent des points de vue divergents. Un contact immédiat pour en ressentir les effets, une fréquentation régulière des œuvres permettent d'enrichir la mémoire des élèves.

On peut donc parler « d'analyse » d'œuvre pratiquée dans le sens d'une identification des éléments qui la constituent. Distinguer les couleurs, les lignes, repérer leur disposition dans l'espace, évaluer des relations entre des éléments distincts dans une composition, voir un détail, le relier à un autre, déduire un geste d'un effet de matière, toutes ces opérations relèvent d'un début d'analyse, d'une éducation du regard. Pour contourner le recours au jugement rapide (« j'aime », « je n'aime pas », « c'est beau », « ce n'est pas beau »), il est nécessaire de savoir de quoi on parle. Le regard de l'élève est

démuni face à l'œuvre. Éduquer son regard consiste à lui apprendre à voir, à nommer, à qualifier, à distinguer, à repérer, à relier ; c'est d'une appréhension active, constructive et approfondie de l'œuvre dont il est question, et non plus seulement d'une approche contemplative. Ce travail permet au regard de s'exercer, de s'affiner. Il peut s'effectuer à partir d'une œuvre originale ou d'une reproduction, mais toujours en pleine reconnaissance du statut de l'image face à laquelle on se trouve.

Il faut éviter les expressions telles que « le message de l'artiste » ou « la lecture d'œuvre ». Une œuvre d'art ne cache pas un message conçu intentionnellement par l'artiste. Ce n'est pas un rébus qui serait à lire. C'est en ce sens qu'elle est parfaitement différente d'une image publicitaire qui vise une cible déterminée au moyen d'un message identifiable. Le spectateur construit librement le sens de l'œuvre à partir de ce qui la constitue. Il peut se faire que ce sens coïncide ou non avec les préoccupations de l'artiste – qui ne sont pas toujours connues –, lors de la réalisation de l'œuvre. Des connaissances historiques sont utiles à la compréhension du rapport de l'œuvre à son contexte, et inversement.

Une œuvre d'art ne se réduit pas à ce que l'on veut lui faire dire. Il arrive que l'on montre une œuvre d'art pour illustrer, expliciter une idée, un événement, un phénomène, y compris en dehors du cadre des arts visuels. Le rôle de l'enseignant consiste à préciser la spécificité du message artistique : la confrontation des travaux d'élèves avec une référence artistique est l'occasion de montrer ce qui excède ou évite un seul propos illustratif.

exemples

– La classe a un projet : la création d'un jardin, la fabrication d'une enseigne pour l'école, la réalisation d'une installation dans la cour, etc. Comment procéder pour donner une certaine visibilité au projet ? L'enseignant présente l'œuvre de Christo, ses travaux préparatoires, ses dessins, cartes, plans, photos aériennes, maquettes, lettres, etc. On « emprunte » sa démarche pour concevoir le projet de classe.

– Mise en espace de textes littéraires. Un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique a été réalisé. Les élèves choisissent, dans un ensemble de reproductions d'œuvres d'art, celles qui font écho aux textes et qui peuvent être projetées sur scène (au mur, sur un écran, sur le sol, sur les acteurs...) pendant que les textes sont dits.

– En liaison avec l'enseignement de l'histoire : « Le XIX^e siècle, une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine », on présente certaines peintures des impressionnistes où figurent les transformations de Paris, les gares, les chemins de fer, etc. On effectue ensuite un parcours dans l'environnement proche de l'école en donnant comme consigne : repérer, dessiner, photographier les signes de la modernité d'aujourd'hui. On peut faire intervenir dans ce projet, par exemple, un architecte, un urbaniste ou un peintre.

Le chant dans la classe et dans l'école

Aux trois cycles de l'école primaire, la pratique du chant s'établit comme colonne vertébrale de toutes les autres activités d'éducation musicale, qui s'y relient en allers et retours multiples.

Ce document veut apporter aux enseignants des précisions pour faire bien chanter leurs élèves, mieux faire sonner les voix d'enfants, tout en répondant aux questions légitimes qu'un enseignant généraliste peut se poser en ce domaine de pratique.

Ce faisant, il donne des indications qui ne peuvent prétendre remplacer les acquis des formations mais qui constituent, cependant, un ensemble large et ouvert de références communes pour la pratique. Ainsi, les enseignants, comme les enfants, retrouveront au fil des étapes du cursus primaire une continuité de procédures propres à assurer au fil du temps une meilleure cohérence des apprentissages.

L'apprentissage collectif d'un chant avec une classe

Les modalités proposées ici admettent bien des variantes : elles sont à lire d'abord comme des essais de réponse aux questions que se pose le maître.

Comment préparer l'apprentissage ?

Au niveau du maître

– Choisir le chant. Les critères peuvent toucher à la pertinence du texte, à l'attrait musical, à l'âge et aux goûts des élèves, aux compétences acquises, au contexte de vie de la classe, à ses liens avec un projet en cours... parfois aussi aux capacités du maître. La conviction que celui-ci a de son choix demeure essentielle. Les principales ressources de répertoire sont par ailleurs rappelées ci-après.

– S'appropriier le chant (texte, rythme et mélodie) jusqu'à être capable de le restituer, de le reprendre à partir des différentes phrases.

– Repérer les difficultés (de texte, de mélodie, de rythme...) et prévoir le découpage à retenir, les entraînements pour surmonter les points plus délicats.

– Choisir le ton du chant en respectant la tessiture des voix d'enfants. Les voix d'enfants évoluent dans une échelle de hauteurs qui n'est pas forcément celle utilisée par l'adulte qui donne le modèle, surtout s'il

s'agit d'un homme. Ne pas hésiter à tester différentes hauteurs de départ pour trouver celle qui convient le mieux aux enfants, sachant que la tendance est généralement de faire chanter les enfants dans une tessiture trop grave.

N.B. – Aides possibles lors de la mise en œuvre :

– Solliciter un « enfant relais », capable de répéter correctement le modèle.

– S'appliquer à contrôler (et reconstruire) la note de départ à l'aide d'un instrument : flûte, carillon, clavier, guitare...

– Utiliser un enregistrement comme modèle. Bien choisi, il respecte généralement les capacités vocales des enfants (à vérifier toutefois) et constitue sur ce point une aide d'utilisation aisée.

Au niveau des élèves

Les préambules à l'apprentissage d'un chant, en classe ou à la chorale, visent des objectifs divers de préparation tant physique et sensorielle que psychologique. Cette phase préparatoire ne demande que quelques minutes, elle doit rester ludique et ne pas conduire à différer trop longtemps le moment de chanter. Elle peut débiter par quelques exercices d'étirements, de décontraction, de contrôle de son ancrage sur le sol (buste droit, sans raideur), ceci dans le silence et l'attention dirigée vers le maître, avec quelques exercices de sensibilisation à la respiration si on les maîtrise. Elle se poursuit par un échauffement vocal simple. À titre d'exemple : quelques sons murmurés puis chantés en progressant vers l'aigu et en intensité, repris à différentes hauteurs d'une phrase syllabée du chant... Il faut veiller à conserver la musicalité des jeux vocaux pratiqués.

Comment présenter le chant aux enfants ?

Chaque fois que possible, il est préférable que la première présentation s'effectue par la voix de l'enseignant ; l'interprète communique ainsi mieux avec son auditoire, veillant à la qualité musicale, à la justesse, à l'interprétation.

Cette première présentation peut être suivie d'échanges courts avec les élèves et de brèves explications si nécessaire. Il est, dans d'autres cas, possible d'utiliser un chant enregistré. Ce recours à l'enregistrement peut se justifier en particulier pour

des chants en langue étrangère, des chants à répondre, des chants à débit rapide, à effets expressifs très typés ou abordés par la danse, ou si le maître ne chante pas avec suffisamment de fiabilité. Dans tous les cas, on portera attention aux écoutes répétées et à la compréhension du texte.

Les chansons difficiles à interpréter par les classes en raison de leur style ou de leurs caractéristiques techniques peuvent néanmoins être mises au répertoire au travers d'activités d'écoute. C'est souvent à ce souci que répondent par exemple les publications proposées par « Les enfants de la zique ».

Comment conduire l'apprentissage ?

Les méthodes de transmission peuvent varier en fonction du répertoire et de l'âge des enfants.

En maternelle, on n'hésitera pas à s'écarter de l'approche méthodique décrite plus loin, en jouant sur des processus d'imprégnation répétitive comme lorsque le maître ou la maîtresse interprète, sans effet d'annonce, plusieurs fois dans la journée le chant choisi. C'est un mode d'appropriation d'ailleurs traditionnel hors de l'école, qui garde tout son intérêt. Cependant, la méthode la plus courante (et nécessaire dès que le chant est un peu long) se base sur l'audition/répétition de fragments successifs en dialogue avec le maître. Ce dialogue construit le chant progressivement et méthodiquement.

exemple

Soit un chant à quatre phrases musicales A-B-C-D, apprentissage de A (deux, trois, quatre redites si nécessaire, sans commentaire entre les reprises) puis de B, puis A enchaîné à B, puis C mémorisé, puis enchaîné, etc., pour aboutir à A-B-C-D.

Cette transmission par un échange répété exemple/répétition est d'autant plus efficace que l'enseignant intègre ce processus alternatif dans une pulsation vivante, et qu'en fonction du texte, de l'intérêt musical, le dialogue garde la forme d'un jeu expressif.

Le principe d'alternance des rôles (« c'est à moi de chanter »/« c'est à vous »), transmis par le geste (et non par des mots et commentaires) est à établir rigoureusement. L'enseignant veille d'ailleurs à ne pas céder dans cette phase d'apprentissage à son désir de soutenir les enfants en chantant. Ceci l'empêcherait d'entendre le groupe ou la classe, sachant que la correction des erreurs relevées immédiatement est plus facile, surtout si elle donne lieu à un jeu rectificatif plutôt qu'à un rabâchage lassant.

Comment faciliter la mémorisation ?

L'apprentissage gagne à ne pas être conduit constamment en grand groupe. Varier les sollicitations (par petit groupe, individuellement, en classe entière) en partageant les phrases entre la classe et le maître, entre deux groupes, relance toujours la participation et soutient la mémorisation.

D'autres variations des modes de réponses, de façon combinée, renforcent l'efficacité :

- dire certaines phrases de l'enchaînement « dans sa tête » (chant intérieur comme pour la lecture);
- remplacer une phrase vocale par un instrument rythmique ou mélodique;
- recourir à l'accompagnement (guitare ou clavier) lorsque c'est possible.

Après l'essentiel de l'apprentissage du chant, un premier dialogue avec les enfants permettra l'analyse et la prise de conscience de ce qui a été réalisé. Dès ce moment, l'écoute d'essais enregistrés devient aussi utile à cet effet.

Par ailleurs, chanter au quotidien, dès cette première construction du chant, par des reprises courtes, favorisera l'effet de mûrissement, à condition de veiller à ne pas laisser s'installer des erreurs.

Rester attentif dès le début à la diction du texte, aux premières nuances, à la dynamique, source de musicalité, au plaisir de s'engager vocalement.

D'autres modalités d'apprentissage sont-elles utilisables ?

Les pratiques qui relèvent plus généralement de l'imprégnation par imitation répétée ont déjà été évoquées pour l'école maternelle.

À tout niveau, dans ce même registre, on peut aussi mentionner :

- l'apprentissage du chant en dansant sur une version enregistrée;
- la mémorisation naturelle de chants à répondre avec un meneur dynamique;
- l'assimilation progressive par essais répétés des chants « à accumulation » (par exemple, *Alouette...*) qui mobilisent en même temps la gestuelle.

Comment traiter les difficultés les plus courantes ?

Les difficultés rythmiques

Le travail corporel est indispensable en utilisant selon les besoins et en combinaison : le marquage de la pulsation, le parler rythmé (de préférence avec le texte), les rythmes frappés, les déplacements (qui pourront, mais ultérieurement, se prolonger en chorégraphie).

Les difficultés mélodiques

- Les avoir éventuellement abordées lors de l'échauffement vocal;
- découper la mélodie en petits fragments jusqu'à isoler l'intervalle difficile, à bien faire écouter, reproduire et réintégrer rapidement à sa place dans la phrase;
- jouer avec des répétitions variées (de hauteur, de nuance, d'effets vocaux...).

La longueur d'un chant

Mieux vaut consacrer le temps nécessaire à l'apprentissage du premier couplet, l'apprentissage des autres couplets va en général ensuite bien plus vite.

Les enfants qui manifestent des difficultés vocales

Certains enfants ne parviennent pas à chanter à l'unisson de leurs camarades. Le temps des jeux vocaux, de la séquence d'échauffement (par exemple, jeu des « fusées sonores », de « la sirène ») peuvent rapidement amener certains enfants à trouver leur voix chantée. D'autres résisteront plus longtemps, leur participation « immergée » dans le groupe qui chante est à encourager par une attitude attentive, accueillante et non culpabilisante.

N.B. – Des aides techniques complémentaires :

– Écouter un enregistrement du chant orchestré :

- parfois avant l'apprentissage pour repérer la structure (et la répartition des rôles), des nuances, choisir un tempo ;
- après le premier couplet appris pour comparer ;
- après l'apprentissage d'ensemble comme véritable activité d'écoute pour situer les voix, les timbres, l'orchestration, les intermèdes instrumentaux...

– Écouter un enregistrement de la classe. C'est un puissant stimulant de la qualité de production si les enfants sont entraînés à l'audition critique et débattue.

Chanter seulement ou interpréter des chants ?

Tout au long de l'apprentissage, le souci de musicalité reste présent, mais l'interprétation constitue une phase nécessaire, qui ne sera pas synonyme d'artifice. Elle met en jeu, par discussion, un travail sur les nuances, le tempo, les attaques, les dispositifs (solistes, groupes), voire l'accompagnement (percussions simples, par exemple), le mime ou la mise en scène. Les capacités inventives des enfants peuvent conduire à des quasi-réinterprétations et donner naissance, tant pour le texte que pour la musique, à des pièces originales.

La bande orchestre peut ici intervenir également, si elle est de bonne qualité musicale. Elle nécessite une bonne connaissance du chant, dans ses différentes facettes, le repérage de l'introduction, des « ponts » entre couplets, des « ralentis » éventuels et une appropriation par le chant intérieur avant de chanter avec cet accompagnement enregistré.

Cette modalité restreint bien sûr la liberté d'interprétation. Bien plus riche, musicalement et humainement, sera l'accompagnement par un ou des instrumentistes (école de musique, parents, partenaires de projets...).

Une progression vers la polyphonie

Le programme d'éducation musicale propose explicitement au cycle 3 une initiation au chant en canon et à la polyphonie. Cet aspect du programme semble souvent pour les enseignants d'une grande difficulté technique. Cependant, dans le même temps, le constat est que des enfants de cet âge, et même plus jeunes (dès le cycle 2), sont capables, à la suite d'une approche progressive et régulière, d'atteindre avec succès ces objectifs.

Ces réussites tiennent :

- à la capitalisation d'un vécu de situations polyphoniques progressivement enrichies, sans chercher immédiatement la maîtrise du chant à plusieurs voix ;
- au respect d'un parcours à étapes réparties sur plusieurs années.

Les grandes étapes ici précisées ne définissent pas un cheminement unique, elles traduisent seulement les principaux paliers de compétences à atteindre. Chacune de ces étapes se doit d'ailleurs d'être nourrie d'exercices variés et gradués, eux-mêmes à organiser en une progression basée sur le nombre des compétences mises en jeu simultanément et leur degré de difficulté.

Précisons que dans toute cette approche les profits tirés de l'écoute sont décisifs : écoute des productions de la classe, de petits groupes, écoute aussi d'exemples (empruntés y compris à la musique savante) propres à illustrer les procédés qu'on utilisera (voix, dialogues, bourdons, *ostinato*, canons...).

« Chanter un même chant en plusieurs parties enchaînées »

Cette première étape est indispensable. Des groupes enchaînent les parties successives du chant, de façon programmée, puis inopinée. Ces alternances conduisent l'enfant à préparer son intervention propre, requièrent écoute et concentration et, surtout, entière anticipation corporelle. Ce sont en parallèle autant d'occasions naturelles de jeux expressifs sur sa propre partie.

Cette phase préalable, qui ne confronte pas encore l'élève à la polyphonie, débute dès l'école maternelle. Elle concrétise la compétence « tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste ».

« Recourir au bourdon et à l'*ostinato* »

Le bourdon est la tenue d'une note pendant tout le morceau. L'*ostinato* est une formule rythmique ou mélodique qui se répète régulièrement (chacun connaît l'exemple célèbre de l'*ostinato* du *Boléro* de Ravel, joué pendant toute la pièce par les percussions).

La mise en place d'une note en bourdon, à choisir dans l'harmonie du chant, permet à l'enfant d'expérimenter avec contrôle la tenue d'une production personnelle différente de la production dominante. Toutefois, cette exigence, difficile à remplir avec justesse dans la durée, trouve vite ses limites. Le travail le plus fécond à ce stade consiste à extraire d'un chant déjà connu un fragment de texte pour en faire un *ostinato*.

Le recours à l'*ostinato* offre de nombreuses variantes progressives. Il est souhaitable d'utiliser d'abord un *ostinato* frappé et parlé, puis chanté en bourdon sur une même note, sur une seule syllabe ou avec le texte. Pour un chant nouveau, l'*ostinato* à retenir peut d'abord être découvert dans une version enregistrée du chant (où il peut parfois figurer instrumentalement) ou présenté par l'enseignant et faire l'objet d'une appropriation par tous les procédés classiques d'apprentissage d'une phrase musicale (repandre avec toutes les nuances, enchaîner par groupes, en furet individuel, etc.).

Il est toujours intéressant d'utiliser ensuite l'*ostinato* bien mémorisé, soit en introduction du chant, soit comme liaison avec les couplets, voire de le renforcer par des instruments simples (percussions, lames sonores...).

La pratique de chants en canons

C'est un seuil décisif, le pas obligatoire d'avancement vers la polyphonie puisqu'il marque la capacité à chanter en écoutant d'autres voix sans se laisser perturber par elles. Les compétences nécessaires pour chanter en canon supposent, outre l'écoute partagée, l'intégration la plus forte possible par l'enfant de la pulsation du morceau chanté.

Plusieurs phases dans la mise en place de canons sont à observer et à combiner pour asseoir progressivement les compétences visées.

Commencer par apprendre le canon en parler rythmé est souvent souhaitable, en y appliquant les jeux vocaux d'expression en vue de sa mémorisation. Toute représentation permettant de visualiser la forme du canon sera à ce moment la bienvenue.

Puis, faire intervenir la mélodie et la mise en place du canon lui-même, en se limitant bien évidemment d'abord aux canons à deux voix. Cette mise en place résulte de nombreux exercices combinés. Un groupe peut d'abord chanter une des phrases en *ostinato*, un autre enchaîne le chant dès la deuxième répétition, le maître peut chanter en canon avec un groupe, les autres enfants écoutent; on essaie avec le chant enregistré à l'unisson plusieurs fois, les groupes chantent en canon avec le magnétophone...

Le recours à des évolutions, des gestes différenciés associés aux phrases à enchaîner de façon décalée viennent utilement renforcer l'automatisation de la mise en place. Il est bon de placer deux ou trois enfants par rotation en position d'auditeurs.

Dans tous les cas, le maître marque la pulsation avec précision et indique les départs comme l'arrêt.

En fonction de l'entraînement des élèves, des capacités de l'enseignant et des concours qu'il peut obtenir des canons plus complexes sont envisageables, intégrant parfois une « mise en scène » jouée corporellement.

Accéder au chant à deux voix

C'est le prolongement final de ce travail régulier et progressif. Cette étape débutera de préférence avec des pièces dont la deuxième voix est nettement contrastée par rapport à la première, constituant une forme prégnante par le texte, le rythme, la mélodie. Une mise en place bien stabilisée de la première voix pour tous est souvent un préalable efficace. Le maître peut alors, par exemple, présenter la deuxième voix tandis qu'un groupe d'enfants chante la mélodie principale, les autres écoutant. Intervient ensuite l'apprentissage de la deuxième voix selon les modalités habituelles.

Il convient dans les cas courants d'éviter l'usage de chants à deux voix parallèles (différant seulement par la hauteur), sauf soutien instrumental particulier. L'accès au chant à deux voix exige que le maître puisse, en soutien si nécessaire, passer d'une voix à l'autre.

Les grandes étapes ici dessinées méritent adaptation, enrichissements et variantes en fonction de la structure de chaque chant.

Les fichiers du réseau des Centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique, les publications des CPEM des différentes académies, certaines offres des éditeurs privés reprennent ces étapes, assorties des procédures détaillées nécessaires à la mise en œuvre d'exemples nombreux.

Une chorale dans l'école – des questions, des réponses

Toute école se doit, en fonction des contraintes et des ressources locales, de rechercher comment accorder une place de choix à l'outil « chorale », à la fois lieu d'apprentissage, d'expression et de pleine valorisation des compétences vocales des élèves.

Il ne s'agit en aucun cas de réunir le plus grand nombre possible d'enfants pour chanter ensemble. La chorale est un prolongement des activités musicales de la classe qui nécessite une réflexion, des choix et une organisation spécifiques de la part du conseil des maîtres. Ses configurations possibles sont donc multiples.

Les indications ci-dessous précisent les réponses pratiques pour que toute école puisse construire la formule la mieux adaptée à son contexte.

Qui chante ?

– À l'école maternelle, un regroupement de deux ou trois classes maximum.

– À l'école élémentaire :

- tous les élèves de l'école ou d'un même cycle ;
- des élèves volontaires avec lesquels on peut envisager un travail approfondi (formule fréquente en collège).

Quand ?

– Dans le cadre d'un décloisonnement avec organisation d'autres ateliers encadrés par les enseignants de l'école.

N.B. – Les ateliers seront choisis en fonction des compétences des maîtres de l'école. On essaiera de proposer des activités appartenant aux domaines de l'éducation artistique, par exemple : danse, théâtre, arts visuels (cinéma, photographie), architecture et patrimoine ou PAO.

– Dans le temps périscolaire (pause méridienne ou en fin de journée) propre à accueillir cette activité dans un cadre organisé.

Qui dirige ?

– Un enseignant volontaire responsable de l'activité, en présence de tous les maîtres des élèves rassemblés.

– Un enseignant différent à chaque regroupement de la chorale de l'école (ce qui implique, pour les chefs de chœur successifs, d'harmoniser les consignes et les exigences).

N.B. – Dans le cas, en élémentaire, d'un décloisonnement avec de nombreux choristes volontaires, un second maître serait le bienvenu. S'il souhaite lui aussi diriger la chorale, il est souhaitable que les deux « chefs » se partagent les chansons au cours d'une même séance. Éviter la direction à quatre mains.

– Un intervenant extérieur en élémentaire en présence d'un ou plusieurs maîtres de l'école en fonction de la taille du groupe et de l'organisation choisie (décloisonnement ou non).

Quel répertoire ?

Le ou les responsables de l'activité chorale proposent un répertoire à l'équipe des maîtres. On retiendra les différents stades suivants :

- chants à une voix, dans la bonne tessiture, avec recherche de la justesse de l'unisson ;
- chants avec *ostinato* parlé ou chanté (début de la polyphonie) ;
- chants en canon à deux, trois ou quatre groupes ;
- chants à deux voix avec une progression dans les difficultés (deux mélodies très différentes puis plus « rapprochées », démarrage simultané ou décalé des deux voix, mélodie principale avec accompagnement...).

Comment se déroule l'apprentissage des chansons ?

À l'école maternelle

– Les chansons sont apprises dans les classes par chaque maître, un temps de chorale régulier permet de chanter tous ensemble un répertoire commun.

N.B. – Une organisation spéciale et une harmonisation horaire peuvent prévoir d'intégrer trois ou quatre enfants de petite section à la classe de grande section pour le temps d'apprentissage dans la classe.

– Les chansons « chorale » sont découvertes et apprises au moment du regroupement sous la direction de l'enseignant responsable de l'activité.

– Les deux solutions précédentes peuvent cohabiter au cours d'une même séance : chant déjà connu et chant-découverte.

À l'école élémentaire

– Dans le cas d'une chorale réunissant tous les élèves de l'école ou d'un même cycle, les modalités décrites pour l'école maternelle restent pertinentes une fois adaptées.

– Dans le cas d'une chorale réunissant des volontaires, dans le cadre d'un décloisonnement ou dans le temps périscolaire, l'apprentissage est mené par le maître-chef de chœur pendant le temps de chorale.

Quel accompagnement ?

La chorale peut chanter *a capella*, c'est-à-dire sans accompagnement instrumental. Elle peut aussi, pour tout ou partie de son répertoire, être accompagnée :

- par une bande orchestre enregistrée ;
- par un enseignant ou un intervenant extérieur instrumentiste ;
- par un parent d'élève instrumentiste ;
- par un ou plusieurs professeurs de l'école de musique du secteur (prévoir et inscrire ce partenariat dans le projet d'école).

Quels besoins matériels ?

– Un lieu aménagé permettant un échauffement corporel et vocal, avec des bancs ou des chaises (les enfants doivent pouvoir alternativement s'asseoir et se lever au cours de la séance de travail) : salle de jeux, salle polyvalente, hall de l'école ou salle de classe dans laquelle on aura déplacé les tables. En période d'apprentissage, il est intéressant de varier la disposition des chanteurs pour qu'ils aient des sensations auditives différentes et qu'ils deviennent autonomes :

- en cercle, le maître étant lui aussi sur le cercle ;
- en dispersion dans la salle, plus ou moins éloignés les uns des autres, face au chef de chœur ;
- en disposition « chorale », c'est-à-dire en trois ou quatre rangées en fonction de la taille des enfants, face au chef de chœur.

- Quelques outils :
 - pour le chef de chœur : un pupitre pour qu'il puisse mieux diriger, un diapason ou un clavier qui permet de prendre et donner les notes de départ, un lecteur CD/cassette de bonne qualité et suffisamment puissant, du matériel d'enregistrement qui sera utilisé périodiquement, par exemple quand un chant est « prêt » ;
 - pour les choristes : un cahier ou classeur destiné à collecter les partitions sur plusieurs années.

Quand se produire ?

Les concerts informels

Dans le cas où toute l'école chante dans la chorale :

– chanter pour les moments festifs de l'école : Noël, carnaval, fête de la musique, semaine des parents, journée portes ouvertes, rencontre avec le club du troisième âge...

– chanter pour l'école maternelle voisine et inversement... pour l'école élémentaire ;

– chanter pour le collège voisin.

Dans le cas d'une chorale de cycle ou d'un atelier chorale, on pourra en outre chanter régulièrement pour les autres élèves de l'école, par exemple avant chaque « petites vacances ».

Le concert « tout public »

La date et le lieu sont à prévoir suffisamment tôt : l'échéance stimule !

– Concert de la chorale de l'école dans une salle de spectacle, avec éclairages, programmes, invitations, presse...

– Concert de la chorale de l'école et de la chorale du collège du secteur pour des chants diversifiés et des chants communs.

– Participation à une rencontre de chorales d'écoles, de collèges et/ou de lycées.

– Concert de la chorale de l'école avec la chorale du village ou du quartier s'il en existe une (la chorale de l'école peut « assurer » la première partie, la chorale d'adultes peut chanter les voix d'accompagnement d'une mélodie chantée par les plus jeunes...).

– Concert de la chorale de l'école intégré à une audition de l'école de musique du canton ou de la ville (des professeurs d'instruments peuvent accompagner la chorale de l'école... après une ou deux répétitions).

– Participation de la chorale de l'école à certains projets municipaux (rester vigilant sur la qualité acoustique des lieux retenus).

Lexique

A capella : chant sans accompagnement (voix seules).

Canon simple : pièce polyphonique dans laquelle les voix chantent une partition identique mais avec des départs décalés (peut aussi bien être instrumental).

Écoute et chant intérieurs : façon de suivre une musique ou de dire un chant « dans sa tête » sans vocaliser comme en « lecture silencieuse ».

Hauteur : place d'un son dans l'échelle musicale grave/aiguë.

Interprétation : dans un sens large, l'interprétation désigne non seulement l'exécution fidèle du chant ou de la pièce mais aussi les éléments d'expression et les significations que les interprètes veulent donner et qui n'ont pas obligatoirement été déterminés par le compositeur (choix du tempo, du phrasé, des nuances...).

Intonation : émission d'un son par la voix à une hauteur visée bien déterminée (intonation dite alors « juste »).

Mélodie : ligne de sons successifs de différents degrés de hauteurs et perçus comme une forme.

Nuance : « faire des nuances », jouer sur la qualité globale du son, en général en variant la force du son (de *forte* à *pianissimo* par exemple).

Ostinato : élément mélodique ou rythmique, plutôt court, se répétant périodiquement et surtout obstinément.

Phrase : jeux sur les sons groupés touchant à leurs liaisons, les respirations, les accentuations (un des éléments déterminants de l'interprétation).

Polyphonie : toute musique (ou chant) qui fait entendre simultanément plusieurs parties différentes ou voix superposées (contraire = **Monodie**).

Pulsion : battement régulier avec lequel on peut accompagner une pièce musicale (elle se marque assez spontanément par un battement régulier des pieds, des mains ou un balancement du corps).

Rythme : le rythme perçu désigne la façon dont les sons sont ordonnancés selon leur durée et les alternances de points d'appui (fort/faible).

Tessiture : espace de hauteurs dans lequel une voix donnée chante au mieux, se trouve le plus à l'aise (échelle entre une certaine note inférieure et une autre supérieure).

Tempo : la plus ou moins grande rapidité d'exécution d'un morceau, d'un chant.

R

éférences pour une première culture artistique

Les éléments de ces deux listes ne constituent pas un programme imposé : ils donnent des indications concrètes aux maîtres non spécialistes pour structurer et équilibrer au niveau de l'école leur choix face à l'infinité des possibles. Ils peuvent également être rapprochés des éléments de la liste des œuvres de littérature de jeunesse publiée par ailleurs (Littérature, cycle 3, document d'application des programmes, CNDP, 2002).

Arts visuels

Les références qui suivent sont proposées en appui des programmes et fournissent un ensemble de repères nécessaires pour ressentir, aborder et comprendre la richesse des différentes formes d'expression et la force concrète du pouvoir d'imaginer de l'homme, dans le temps et dans l'espace. Leur champ recouvre une grande variété de domaines qui vont de l'architecture au vitrail, en passant par la peinture ou la sculpture, sans oublier la photo ou le cinéma. Il prend en compte les cultures du monde, propose des œuvres du passé dans une chronologie, depuis la Préhistoire jusqu'au début du XXI^e siècle. Il s'agit d'œuvres représentatives et accessibles et d'un répertoire ouvert d'œuvres, de courants artistiques et d'objets culturels.

Trois entrées ont été choisies :

- une première, thématique, tient compte de la diversité des expressions artistiques ;
- une seconde, chronologique, découpée par grandes périodes, permet de faire des liens avec le programme d'histoire du cycle des approfondissements ;
- une troisième donne quelques références sur les grandes civilisations du monde.

Les propositions des listes n'excluent pas, bien au contraire, une approche des ressources régionales pour certaines œuvres, par exemple à propos de l'abbaye romane ou de la cathédrale gothique, ou pour l'art contemporain, avec l'aide des fonds régionaux d'art contemporain. L'expérience directe sera toujours privilégiée à une approche par le biais du document : l'enseignant pourra ainsi trouver des références équivalentes à celles proposées dans cette liste dans le patrimoine local.

La liste est une liste large – une centaine de références –, conduisant chaque élève, dès son plus jeune âge, à rencontrer des œuvres variées. L'élève se constitue ainsi une mémoire qui lui permet d'aborder et de comprendre d'autres œuvres vues dans l'ensemble des domaines d'enseignement. Comme dans le

domaine littéraire, il n'est pas question de procéder à une étude approfondie de chaque œuvre, mais d'établir un dialogue avec l'enfant, nourrissant ainsi le geste et le regard. Regarder et échanger autour des œuvres doit être pour lui un moment de découverte et de plaisir où sont privilégiées ses capacités d'étonnement, d'invention et d'imagination. Étant donné le nombre des œuvres et leur variété, il est important que pour chaque grande rubrique, l'élève garde au moins une trace, sous une forme ou une autre, d'une œuvre qu'il choisit lui-même.

Cette liste laisse aux enseignants le choix du niveau scolaire pertinent en fonction de leurs objectifs et des acquis des élèves. Certaines œuvres peuvent être étudiées dans des perspectives différentes, en fonction de l'objectif : ainsi, les peintures de Lascaux ou de la grotte Chauvet sont abordées par exemple pour la trace et l'outil en arts visuels et la Préhistoire en histoire et géographie. Les œuvres de la liste chronologique peuvent aussi être utilisées indépendamment de leur contexte historique à tous niveaux.

L'enseignant veille à choisir le moment adapté et réunit les conditions matérielles d'écoute et d'observation attentive pour la présentation ; il est vigilant quant à la nature et à la précision des informations apportées et à la manière d'impliquer les élèves. Il offre des images de qualité et de format suffisamment important pour ménager une bonne visibilité (à défaut de pouvoir voir les œuvres en dimension réelle ou au musée). Il varie les manières de montrer : diapositives, reproductions en grand format, rétroprojection, reproductions extraites de livres, vidéocassettes sur un artiste, sans oublier les supports multimédias, cédéroms et Toile ; il peut présenter une œuvre isolée, un ensemble d'œuvres du même genre, une œuvre d'abord montrée en noir et blanc pour faire des hypothèses sur la couleur, etc. Les élèves identifient les éléments constitutifs des œuvres et constatent combien les choix de l'artiste créent des effets esthétiques et du sens. L'enseignant choisit les informations nécessaires et compréhensibles.

sibles par les enfants sur le contexte de la création. Il favorise l'utilisation d'un vocabulaire de base adapté à l'âge des élèves, qui permet de nommer, de décrire et d'exprimer en termes appropriés. Il met en évidence les différentes facettes et la richesse de l'œuvre et, selon le cas, les liens qui existent avec des œuvres de la même période, d'autres du même artiste, d'autres encore qui traitent du même sujet mais à des époques différentes, du même sujet mais avec des moyens différents.

Le musée de classe peut se constituer à partir des œuvres de la liste ; l'enseignant peut faire d'autres propositions, en liaison avec les démarches choisies et le projet d'école. En collectionnant et en exposant leurs images, les élèves comprennent ce qu'est un musée, quelles sont ses fonctions. Lorsque les œuvres d'art abordées en classe sont visibles dans un lieu culturel de proximité, l'école incite les élèves à des rencontres personnelles et familiales avec les œuvres d'art en dehors du temps scolaire.

Pour tous les élèves, l'œuvre d'art reste un moyen privilégié d'échange avec l'autre et de rencontres au-delà des différences.

Diversité des expressions artistiques

Architecture civile

Des exemples d'architecture religieuse sont donnés dans la rubrique chronologique et dans « Les grandes civilisations du monde ».

- Un château de la Loire: le château de Chambord (1519-1550).
- Une villa de patricien: Andrea Palladio, la Rotonda près de Vicence (Italie, 1566-1570).
- Une architecture utopique: Claude-Nicolas Ledoux, les salines royales d'Arc-et-Senans (Franche-Comté, 1775-1779).
- Un gratte-ciel américain, première moitié du XX^e siècle: William Van Alen, le Chrysler Building (New York, 1930).
- Un habitat collectif: Le Corbusier, la Cité radieuse (Marseille, 1945-1952).
- Une ville neuve: Oscar Niemeyer, Brasilia (Brésil, 1960).
- Deux architectures à vocation culturelle:
 - Renzo Piano et Richard Rogers, le Centre Georges-Pompidou (Paris, 1977);
 - Frank O. Gehry, le musée Guggenheim (Bilbao, Espagne, 1997).

Cinéma

- Une œuvre majeure du patrimoine mondial: Charlie Chaplin, *Le Kid* (États-Unis, 1920), *La Ruée vers l'or* (1925) ou *Les Temps modernes* (1935).
- Une adaptation littéraire: Jean Cocteau, *La Belle et la Bête* (France, 1946).
- Un western: Howard Hawks, *Rio Bravo* (États-Unis, 1959) ou Fred Zinneman, *Le train sifflera trois fois* (États-Unis, 1952).

- Une comédie musicale: Stanley Donen et Gene Kelly, *Chantons sous la pluie* (*Singin' in the Rain*, États-Unis, 1952).
- Un film d'aventure: Fritz Lang, *Les Contrebandiers de Moonfleet* (États-Unis, 1954).
- Un dessin animé: Paul Grimault, *Le Roi et l'Oiseau* (France, 1980).
- Une fiction contemporaine: Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami?* (Iran, 1987).

Dessin

- Une gravure de Albrecht Dürer (XV^e-XVI^e siècles).
- Un dessin à la sanguine de Michel-Ange (XV^e-XVI^e siècles).
- Une planche de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1762-1772).
- Un dessin aux trois crayons de Antoine Watteau (XVIII^e siècle).
- Une aquarelle de William Turner (XVIII^e-XIX^e siècles).
- Un dessin à la mine de plomb de Jean Auguste Dominique Ingres (XIX^e siècle).
- Un dessin au fusain de Georges Seurat (XIX^e siècle).
- Un dessin à la brosse de Hans Arp (XX^e siècle).

Peinture et compositions plastiques

Les constituants de l'œuvre

- La lumière: Johannes Vermeer (XVII^e siècle), *La Dentellière* (musée du Louvre, Paris) ou *La Laitière* (Rijkmuseum, Amsterdam); ou Georges de La Tour (XVII^e siècle), *La Nativité* (musée des Beaux-Arts, Rennes) ou *Job et sa Femme* (musée départemental des Vosges, Épinal).
- La couleur: une tapisserie de Sonia Delaunay (XX^e siècle) ou un monochrome d'Yves Klein (XX^e siècle).
- La perspective: Fra Angelico, *L'Annonciation* (couvent San Marco, Florence, Italie, XV^e siècle).
- La composition: Diego Velázquez, *Les Ménines* (musée du Prado, Madrid, Espagne, XVII^e siècle).

Les procédés

- Le collage: une œuvre de Kurt Schwitters (XX^e siècle).
- Le montage et le photomontage: une œuvre de Max Ernst (XX^e siècle).
- L'égouttage « dripping »: une œuvre de Jackson Pollock (XX^e siècle).

Les genres

- L'autoportrait: Rembrandt (XVII^e siècle) ou Vincent Van Gogh (XIX^e siècle).
- La nature morte: Paul Cézanne (XIX^e-XX^e siècles).
- Le paysage: Camille Corot (XIX^e siècle) ou Claude Monet (XIX^e-XX^e siècles).

Photographie

- Nadar: Portrait de Sarah Bernhardt ou de Baudelaire (XIX^e siècle).
- André Kertész: *La Fourchette* (1928).
- Henri Cartier-Bresson: *Écluse de Bougival* (1955).

- Man Ray : un rayogramme (xx^e siècle).
- Robert Capa : *Mort d'un soldat républicain près de Cerro Muriano* (Espagne, septembre 1936).
- Une photographie couleur, par exemple de William Wegman (xx^e siècle).

Sculpture

- Une sculpture de l'Antiquité : *La Vénus de Milo* (musée du Louvre, Paris, vers 100 av. J.-C.).
- Un chapiteau roman ou un tympan (par exemple, celui de la basilique de Vézelay ou de Moissac).
- Un marbre de Michel-Ange : *David* (Gallerie dell'Academia, Florence, Italie, 1504).
- Un bronze d'Auguste Rodin : *Les Bourgeois de Calais* (musée Rodin, Paris, 1884).
- Un plâtre d'Alberto Giacometti : *Objet désagréable* (MNAM, Paris, 1931).
- Un mobile d'Alexander Calder : *Mobile sur deux plans* (MNAM, Paris, 1955).
- Un bois peint de Louise Nevelson (xx^e siècle).
- Une installation vidéo de Nam June Paik : *Moon is the Oldest TV* (MNAM, Paris, 1965).
- Une sculpture animée de Jean Tinguely : *L'Enfer, un petit détail* (MNAM, Paris, 1984).

Vitrail

- Un vitrail médiéval : *Charlemagne*, cathédrale de Chartres (Eure-et-Loir, xiii^e siècle).
- Un vitrail moderne : Henri Matisse, chapelle de Vence (Alpes-Maritimes, 1948-1951).
- Un vitrail contemporain : Pierre Soulages, abbatale de Conques (Aveyron, 1987-1994).

Œuvres par grandes périodes

La Préhistoire

- Lascaux ou la grotte Chauvet (France) ou Altamira (Espagne).

L'Antiquité classique

- Le trésor de Vix, trésor celte (haute vallée de la Seine en Côte-d'Or, ve siècle av. J.-C.).
- Un monument gallo-romain : arc de triomphe, arènes, théâtre...
- Une mosaïque : *Les Travaux et les Jours* de Saint-Romain-en-Gal (musée des Antiquités nationales, Saint-Germain-en-Laye, I^{er} siècle av. J.-C. – III^e siècle ap. J.-C.).

Le Moyen Âge

- Une abbaye, une basilique ou une église.
- Une cathédrale gothique.
- Un château médiéval.
- Un palais : Alhambra, la cour des Lions (Grenade, Espagne, xiv^e siècle).
- Une synagogue : Carpentras (Vaucluse, 1367, restaurée au xviii^e siècle).

- Une peinture religieuse : Robert Campin, *La Nativité* (musée des Beaux-Arts, Dijon, 1420) ou *la Pietà* de Villeneuve-lès-Avignon (musée du Louvre, vers 1455).
- Une miniature : les frères Limbourg, *Les Très Riches Heures du duc de Berry* (musée Condé, Chantilly, 1411-1416).

Les Temps modernes

- Léonard de Vinci : *La Cène* (Santa Maria Delle Grazie, Milan, Italie, vers 1495-1498).
- Jérôme Bosch (xv^e-xvi^e siècle) : *La Tentation de saint Antoine* (Lisbonne, musée national des Beaux-Arts, Portugal) ou *L'Escamoteur* (musée municipal, Saint-Germain-en-Laye).
- Bruegel l'Ancien : *La Tour de Babel* (Kunsthistorisches Museum, Vienne, Autriche, 1563).
- La basilique et la place Saint-Pierre de Rome (Italie, xv^e-xviii^e siècles).
- Architectures et jardins de Versailles (xvii^e-xviii^e siècles).
- La place Stanislas à Nancy (1752-1757).

xix^e siècle

- Eugène Delacroix : *La Liberté guidant le peuple* (musée du Louvre, Paris, 1830).
- Charles Garnier : l'Opéra (Paris, 1862-1875).
- Honoré Daumier : une lithographie.
- Jean-François Millet : *Le Semeur* (Museum of Fine Arts, Boston, 1851).
- Edouard Manet : *Le Déjeuner sur l'herbe* (musée d'Orsay, Paris, 1863).
- Gustave Eiffel : la tour Eiffel (Paris, 1889).
- Edward Munch : *Le Cri* (Oslo Nasjov, Norvège, 1893).

xx^e siècle

- Un élément de mobilier urbain : Hector Guimard, une entrée de métro (Paris, années 1900).
- Des peintures : Georges Braque, *L'Homme à la guitare* (MNAM, Paris, 1914) ; Vassily Kandinsky, *Jaune-Rouge-Bleu* (MNAM, Paris, 1925) ; Pablo Picasso, *Le Violon* (MNAM, Paris, 1914) ou *Petit Paul en arlequin* (musée Picasso, Paris, 1924).
- Un film : Georges Méliès, *Le Voyage dans la lune* (1902).
- Des pratiques diversifiées :
 - un objet surréaliste : Meret Oppenheim, *Le Déjeuner en fourrure* (musée d'Art moderne, New York, 1936) ;
 - le land art : Robert Smithson, *Spiral Jetty* (MNAM, Paris, photographie, 1970) ;
 - l'art pauvre : Iannis Kounellis, *Sans titre (notte)* (MNAM, Paris, 1965) ;
 - le nouveau réalisme : Arman, *Home Sweet Home* (MNAM, Paris, 1960) ;

- le pop'art: Andy Warhol, *Electric Chair* (MNAM, Paris, 1967) ou Claes Oldenburg, *Giant Ice Bag* (MNAM, Paris, 1969-1970);
 - L'architecture: Ieoh Ming Pei, la pyramide du Grand Louvre (Paris, 1987).
- Pour l'art actuel, on peut choisir des œuvres dans les fonds régionaux d'art contemporain (FRAC) et les centres d'art.

Les grandes civilisations du monde

Les civilisations méditerranéennes

- Figures masculines et féminines, peintures de la région du Tassili (Algérie, 6 000 à 2000 av. J.-C.).
- Le trésor de Toutankhamon (découvert en 1922, Égypte, 1532 av. J.-C.).
- Le Parthénon, Athènes (Grèce, 447-438 av. J.-C.).
- La mosaïque de la synagogue de Hamat (Galilée, Israël, IV^e siècle).
- La mosquée de Kairouan (Tunisie, IX^e siècle).

Les civilisations asiatiques

- Le temple d'Angkor Vat (architecture khmère, Cambodge, XII^e siècle).
- Le Taj Mahal (architecture indo-musulmane, époque moghole, Agra, Inde, XVII^e siècle).
- Le Palais impérial dans la Cité interdite (Pékin, Chine, XV^e siècle).
- Une miniature persane: Bihzad, *Iskandar et les Sept Sages* (British Museum, Londres, XV^e siècle).
- Une estampe japonaise: Hokusai, l'une des *Trente-Six Vues du mont Fuji* (XIX^e siècle).

Les civilisations précolombiennes

- Les bas-reliefs du temple du Soleil de Palenque (Yucatan, Mexique, VII-VIII^e siècle) ou le Machu Picchu (Pérou, 1460-1470).

Les civilisations africaines au sud du Sahara

- Un masque africain: un masque en bois de la région Itumba, Afrique centrale (musée d'Art moderne, New York).
- La ville de Tombouctou (Mali).

Les civilisations océaniques

- Peinture sur gaine foliaire de palmier (Numuroaka).
- *Maternité*, sculpture sur bois, art du lac Santaï, Nouvelle-Guinée occidentale (musée de Bâle, Suisse).

Écoute musicale

Les programmes de l'école primaire en éducation musicale valorisent l'écoute active, appliquée aux matériaux sonores les plus variés. Devant cette finalité, l'écoute d'extraits d'œuvres musicales, voire d'œuvres entières demeure le moyen privilégié de

découverte d'un maximum d'univers musicaux, sans limitation *a priori*.

Au travers des démarches d'écoute mises en œuvre, variées et contextualisées, s'opère une première appropriation globale qui laisse des traces personnelles chez l'enfant. Il s'agit d'une première familiarisation avec les œuvres, qui capitalise une expérience et des savoirs mobilisables plus tard pour d'autres approches, en particulier au collège.

Cette familiarisation, soutenue par des écoutes répétées d'extraits courts, par le plaisir acquis d'anticiper et de reconnaître des éléments musicaux, de les chanter, par des échanges à propos des émotions et effets ressentis et par les informations complémentaires données par l'enseignant, gagne à se restreindre à un réseau limité d'œuvres, constituant un parcours à équilibrer tout au long de la scolarité primaire.

C'est le sens à donner à l'ensemble des œuvres de référence proposées dans ce document, complété de trois exemples:

- deux exemples d'approche plus détaillée d'une même œuvre musicale, abordable tout au long du cursus primaire: *La Flûte enchantée*, opéra de Mozart, et *L'Enfant et les Sortilèges*, de Maurice Ravel;
- un exemple possible, pour une école donnée, d'un parcours raisonné dans le domaine des musiques savantes européennes.

N.B. – Les indications toujours brèves et générales autour des catégories retenues ne préjugent en rien de la variété des démarches pouvant être pratiquées pour aborder une œuvre.

Toutefois, la démarche correspondant aux intentions pédagogiques légitimes de l'enseignant n'apparaîtra qu'après une première écoute, la plus libre possible. On peut d'ailleurs, dans certains cas, en rester là pour le plaisir sensoriel et émotif sans chercher à faire émerger le «sens» de ce qui est écouté. Précisons en outre que ces références n'invalident pas davantage la place à faire à l'écoute de musiques amplifiées enregistrées (dénommées aujourd'hui «musiques actuelles») omniprésentes dans l'environnement quotidien des élèves. D'ailleurs, des rapports peuvent parfois être mis en relief entre ces musiques et certaines des œuvres que présentera l'école.

Œuvres de référence du patrimoine musical

Les catégories retenues sont des genres musicaux larges, assorties de brèves indications quant aux intérêts pédagogiques premiers qu'elles recouvrent.

Les titres cités ne sont que des exemples représentatifs, ni à mythifier, ni à disséquer, pouvant être remplacés par d'autres selon le contexte d'accès, susceptibles d'être complétés par l'écoute d'extraits d'œuvres plus périphériques à la catégorie concernée.

Les critères de choix, en tout état de cause, donneront priorité aux qualités artistiques des œuvres, à leur

authenticité, leur accessibilité mais aussi à leur capacité à nourrir une démarche de transversalité, propre à les faire apparaître comme repère culturel même provisoire.

La plupart des propositions peuvent être abordées à tous les cycles de l'école, à condition d'adapter les modalités de présentation et de fréquentation aux âges comme aux acquisitions des élèves. Le cahier d'éducation musicale de chaque enfant, enrichi année après année, contribuera à la valorisation et l'ancrage de ces rencontres renouvelées avec des œuvres musicales.

Au cycle 3, en particulier, des repères seront donnés pour que les enfants commencent à situer plus précisément ce qu'ils écoutent dans le contexte historique et géographique de leur création. Il ne s'agit pas d'organiser les activités d'écoute selon un parcours d'histoire de la musique mais de saisir les occasions fournies par la vie de la classe (découverte d'un pays, étude d'une période historique, sensibilisation à une langue, approche d'un texte, d'un monument, d'une œuvre plastique...) pour que, parallèlement à l'écoute des œuvres musicales pour elles-mêmes, l'enfant commence à tisser un réseau de liens entre diverses productions humaines.

L'ouverture sur les cultures régionales pourra se concrétiser par le recours aux pôles de ressources en cours de constitution dans plusieurs CRDP, médiathèques du réseau CNDP et associations musicales de proximité.

Répétons enfin, que les opportunités de découverte en direct, par la présence vivante de musiciens, sont à privilégier, sous condition de veiller à l'accessibilité du répertoire proposé.

Contes et récits musicaux

Les classiques du genre gardent tout leur pouvoir de séduction et leur intérêt pour accéder à la découverte du monde musical : *Pierre et le Loup* de Prokofiev, *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns, *Guide de l'orchestre pour une jeune personne* de Britten, *L'Apprenti sorcier* de Paul Dukas, *La Sorcière du placard à balais* de Marcel Landovski d'après Pierre Gripari. Les années plus récentes ont aussi vu le répertoire s'enrichir : *Fifi*, *Albert et la Voix* de Betsy Jolas, *Barnabé et les Bruits de la vie* de Louis Dandrel, *Loulou et Pierrot-la-Lune* et *Les Drôles de sons* de Philippe Mion, et autres histoires de la collection « Mes premières découvertes de la musique », Gallimard, qui figurent au catalogue du CNDP. La collection « L'oreille en colimaçon », éditée par Radio-France, offre des approches originales du monde sonore et musical. La collection de livres-CD édités par la Cité de la musique et Actes Sud, « Les contes du musée de la musique », inscrit la découverte d'un instrument d'ailleurs dans un récit traditionnel du pays d'origine.

Musiques du monde

Cette appellation recouvre le vaste domaine des musiques de tradition généralement orale dont l'ampleur commande le renvoi à des collections éditées. Elles rassemblent pour la plupart des répertoires étrangers et plus particulièrement extra-européens. Ces musiques permettent la découverte de langages musicaux très contrastés et d'instrumentaria originaux.

Par exemple, les gamelans (orchestres de percussions) de Bali et de Java, les tambours du Burundi, le chant des pygmées, les musiques instrumentales du Japon ou de l'Inde, les chants diphoniques (deux sons émis simultanément par un seul chanteur) de l'Asie centrale, surprennent, piquent la curiosité, affinent la perception, invitent les enfants à replacer les pratiques musicales de leur milieu dans un contexte beaucoup plus vaste.

La collection « Le chant des enfants du monde » (Arion), en particulier le volume 1 (Guinée et Sénégal) et le volume 5 (sud-ouest de la Chine), valorisent les timbres de voix d'enfants, les chants aux structures très repérables, les possibilités de réappropriation par la classe. Mais aussi :

– « Les voix du monde » et « Les instruments du monde », CD co-édités par le CNRS, le musée de l'Homme et Chant du Monde ;

– la collection « Ocora » co-éditée par Radio-France, la Maison des Cultures du monde/Auvidis et l'Unesco ;

– la collection de livres-CD co-édités par la Cité de la musique et Actes Sud ;

– la collection « Realworld » et notamment le CD *Gula Gula* de Mari Boine Persen.

La musique traditionnelle des régions de France est bien sûr aussi à explorer. De nombreuses collections lui sont consacrées. La Fédération des associations de musiques et danses traditionnelles constitue un important pôle de documentation en ce domaine.

Musiques savantes à dominante européenne

Les propositions sont réparties par catégories musicales, entités plus faciles à identifier par les élèves que les seuls repères chronologiques ou de compositeur, qu'il sera toujours loisible de préciser ensuite.

Œuvres vocales

L'accent mis sur les pratiques vocales rend particulièrement pertinente l'écoute d'œuvres qui, elles aussi, font entendre des voix. Chantant eux-mêmes, les enfants trouvent dans l'audition de répertoires chantés matière à identification, différenciation, affinement des perceptions, élargissement du champ culturel. Plusieurs collections citées ci-dessus présentent des voix du monde. Le coffret livre-CD *Écoute et découverte de la voix*, aux éditions Fuzeau, emprunte, lui, autant aux musiques extra-européennes qu'aux répertoires savants.

Les œuvres qui suivent présentent une diversité de qualités de voix (voix d'adultes de différents registres, voix d'enfants), de formations (solistes, chœurs) et de types de textes.

– Œuvres mettant en scène la voix seule :

- Aperghis : quelques-unes des *Récitations* – Elles proposent, dans un esprit de gratuité et de sérieux proche des contraintes que s'imposent les enfants dans leurs jeux, des règles de manipulation des mots et des syllabes, considérés comme des éléments de langage musical. Elles permettent une approche active, plaisante et immédiate du répertoire contemporain. (À partir du cycle 2.)
 - Berio : *Sequenza* pour voix – La voix est utilisée, dans la *Sequenza* n° 3, dans tous ses états, depuis le murmure jusqu'aux envolées lyriques en passant par le rire, la toux, les appels, les onomatopées. L'écoute de l'œuvre peut entrer en résonance avec des jeux vocaux pratiqués par les enfants et nourrir leurs productions. (À partir du cycle 2.)
 - Schubert : *Die Forelle (La Truite)*, *Erlkönig (Le Roi des aulnes)* – Ces pièces pour voix en allemand (lieder) s'appuient sur une trame narrative fortement évoquée par l'accompagnement au piano (le cours d'eau, la poursuite à cheval). Cette relation permet un suivi de l'action, bien que le texte ne soit pas en français, et constitue une intéressante approche de la musique dans une langue étrangère. (Cycle 3.)
 - Purcell : air du génie du froid, extrait de l'opéra *King Arthur* – Ici, ce sont le traitement mélodique et rythmique ainsi que le mode d'émission vocale très particulier qui ont un fort pouvoir d'évocation. Outre le plaisir musical et la sollicitation de l'imaginaire, cet air offre aussi l'occasion d'une sensibilisation à la langue anglaise. (Cycle 3.)
 - Rossini : duo des chats – Intérêts multiples : dialogue vocal et jeux imitatifs induits.
- Chœurs :
- Bach : chorals, chœurs – Premier chœur de *La Passion selon saint Jean* ou *Magnificat*.
 - Beethoven : « Hymne à la joie », extrait de la *Neuvième symphonie* – Support musical de l'hymne européen.
 - Bizet : chœurs extraits de *Carmen*.
 - Purcell : chœur des sorcières extrait de *Didon et Énée* – En écho à leur propre expérience du chant en groupe, les enfants apprécient une matière vocale liée à une intention. Parvenant à percevoir plusieurs couches sonores superposées, ils distinguent le chant à l'unisson de la polyphonie. (Cycle 3.)
 - Haendel : « Alleluiah », extrait du *Messie*.
- Opéras :
- Mozart : *La Flûte enchantée* – Cet opéra de Mozart est, par excellence, l'œuvre de tout un parcours, de la petite section au cycle 3. Voir en exemple quelques pistes pour une approche sur plusieurs années.

- Britten : *Faisons un opéra : le petit ramoneur* – Cette œuvre est constituée de deux parties. La première, à partir d'une histoire, fait découvrir les ingrédients du genre « opéra », la seconde fait entendre l'opéra lui-même, sur un livret très accessible aux enfants. Cette grande réussite de Benjamin Britten destinée aux enfants a été adaptée en français. (Un classique du genre très apprécié à partir du cycle 2.)

Œuvres instrumentales

La mise en ordre qui suit utilise des catégories qui renvoient à une intention du compositeur traduite en discours narratif ou descriptif. Ceci ne doit pas faire perdre de vue que nombre d'œuvres échappent à ce type d'intentionnalité et doivent être abordées par une posture d'écoute la moins enfermante possible. La symphonie n° 40 de Mozart, un quatuor de Haydn, un concerto pour piano et orchestre de Schumann, une suite pour violoncelle ou violon de Bach – pour citer seulement quelques exemples –, sont des pièces qui légitiment en elles-mêmes une écoute pour ce qu'elles sont, sans s'attacher à entendre « ce qu'il faut entendre », et à accueillir pour le plaisir de l'oreille et le désir de les réentendre.

– Œuvres inspirées de contes :

- Ravel : *Ma Mère l'Oye, L'Enfant et les Sortilèges*.
- Prokofiev : *Lieutenant Kijé*.
- Stravinsky : *Petrouchka, L'Oiseau de feu*.
- Tchaïkovski : extraits de *La Belle au bois dormant, de Casse-Noisette*.
- Debussy : *La Boîte à joujoux*.

Des contes ou des histoires pour enfants sont à l'origine des œuvres ici suggérées. Les différents épisodes peuvent être abordés en rapport avec le texte et en relation avec des activités de danse, d'arts visuels ou de théâtre. (Dès le cycle 1.)

– Œuvres avec intention descriptive :

- Beethoven : extraits de la *Sixième symphonie*.
- Haydn : extraits de symphonies : « L'horloge », « Roulements de timbales »...
- Vivaldi : *Les Quatre Saisons*.

Les œuvres symphoniques à caractère délibérément évocateur, sinon descriptif, permettent de solliciter l'écoute à partir de suggestions extra-musicales. Tout l'intérêt de l'exploration de ces pièces aisées d'accès est d'amener peu à peu les élèves à dégager les éléments musicaux qui sont mis en œuvre par le compositeur (tempo, contour mélodique, rythmes particuliers, instrumentation...) pour produire certaines impressions. L'exercice de la libre imagination de chacun autour d'un extrait fera percevoir qu'une musique, même intentionnellement narrative ou descriptive, ne saurait se confondre avec la désignation d'un objet ou d'une situation strictement identifiables.

– Œuvres marquées par l'esprit de la danse :

- Bartok : *Danses populaires roumaines*.
- Rameau : danses extraites des *Indes galantes* (« Danse des sauvages », par exemple) – Elles sont très contrastées et se prêtent à des réactions faciles

à exprimer. La pulsation aisément repérable, les rythmes dansants, les motifs mélodiques courts, répétés et juxtaposés sont autant de repères qui facilitent l'activité corporelle et la mémorisation. (Dès le cycle 1.)

- Danses de la Renaissance – Elles proposent des pièces de mouvements et de caractères très variés qui se prêtent à une activité corporelle. Elles permettent de découvrir des sonorités instrumentales particulières et peuvent s'inscrire dans l'approche pluridisciplinaire d'une époque. (À partir du cycle 2.)
 - Bach : deuxième suite pour orchestre ; un concerto brandebourgeois – Seuls certains mouvements de ces œuvres sont encore marqués par l'esprit de la danse. Le choix d'une interprétation baroque met bien en relief cet aspect. L'écoute peut s'appuyer dans un premier temps sur une perception corporelle des différences entre deux mouvements. Les mouvements sans caractère dansé peuvent prêter à la distinction de plans sonores et de phrases musicales, au repérage d'instruments, à la perception d'un discours musical organisé. (Cycle 3.)
- Œuvres représentant des grands thèmes :
- Le fantastique (Tchaïkovski : extraits de *Casse-Noisette* ; Moussorgski : *Baba Yaga*)
 - La métamorphose (Ravel : « La belle et la bête », extrait de *Ma Mère l'Oye*).
 - Le monde animalier (Ravel : *L'Enfant et les Sortilèges* ; Rameau : chœur des grenouilles, extrait de *Platée* ; Janáček : *La Petite Renarde rusée* ; Saint-Saëns : *Le Carnaval des animaux*). Voir « Les animaux dans la musique, modèles ou concurrents ? » dans la revue *Textes et documents pour la classe*, éditée par le CNDP (n° 775, mai 1999).

Musiques électro-acoustiques et électroniques

La présence de plus en plus fréquente de l'ordinateur à l'école avec ses possibilités d'expérimenter la manipulation et le traitement de sons peut faciliter l'entrée des élèves dans l'univers et les démarches des musiciens de ce genre musical récent.

– Pierre Henry : extraits de la *Messe pour le temps présent*.

– Pierre Schaeffer : *Étude de bruits* (musique « concrète »).

– Alain Savouret : extraits de la *Sonate baroque* (par exemple, « La dictée »).

Jazz

La signification historique originelle du jazz reconnu aujourd'hui comme art majeur peut être accessible aux enfants d'école élémentaire.

Les enfants peuvent acquérir quelques repères en associant le nom d'un artiste avec le « son » d'une voix, d'un instrument, par exemple Louis Armstrong (voix, trompette), Ella Fitzgerald (voix), Charlie Parker (saxophone), Erroll Garner, Art Tatum (piano). Ils peuvent, à partir d'exemples multiples, attribuer

un sens concret à des désignations comme *big-band*, *blues*, *swing*, *negro-spiritual* ou improvisation.

Musiques de film

Les films à voir en salle ou les catalogues de films autorisés à la diffusion dans le cadre de la classe offrent un choix de titres où la musique tient un rôle intéressant, soit parce qu'elle constitue un élément premier du film (comédies musicales, par exemple), soit parce que l'analyse de son utilisation permet de mieux appréhender les codes du langage cinématographique. Les exemples sont innombrables.

– Musiques de Bernard Hermann pour les films d'Hitchcock (accompagnement du suspens ou fonction dans l'intrigue, comme le coup de cymbales et la chanson *Que sera, sera* dans *L'homme qui en savait trop*).

– Utilisation du deuxième concerto pour piano de Rachmaninoff dans *Sept ans de réflexion* de Billy Wilder.

– Orchestre de Count Basie surgissant dans le désert du *Shérif est en prison* de Mel Brooks.

– Comédies musicales comme *Les Parapluies de Cherbourg* et *Les Demoiselles de Rochefort* de Jacques Demy.

– Transformations d'un thème musical comme dans *Les Quatre-Cents Coups* de François Truffaut.

– Montage musical de *On connaît la chanson* d'Alain Resnais.

– Musique de film d'aventure, comme celle de John Williams pour *Indiana Jones*...

En marge du support visuel, des extraits de *West Side Story* ou de *Singin' in the Rain* sont aussi d'excellentes occasions de renforcer l'apprentissage des langues par le chant.

Exemples d'œuvres abordables à différents niveaux du cursus primaire

La Flûte enchantée

Beaucoup d'œuvres sont justiciables d'une démarche d'approches successives complémentaires ou concentriques. Mais cet opéra de Mozart se prête tout particulièrement à un parcours de la petite section jusqu'au cycle 3 et bien au-delà.

Pour les plus jeunes, Papageno et la Reine de la nuit ont tous les attraits des personnages du monde des contes. Ils libèrent un imaginaire qui peut s'exprimer sous diverses formes. Musicalement, ils amusent (bouche cousue ou onomatopées en duo avec Papagena, pour le premier) ou sidèrent (extravagantes vocalises dans l'aigu pour la seconde), sans que jamais la langue étrangère puisse être un obstacle au plaisir éprouvé. L'entrée dans l'opéra peut très bien se faire à partir de ces deux pôles, sans souci de narration linéaire, encore moins de récit exhaus-

tif. Les enfants se chargeront bien d'inventer, pourquoi pas à partir du titre lui-même, « leur » *Flûte enchantée*, avec un instrument aux pouvoirs magiques, un héros immédiatement familier au nom dérivé de celui du perroquet (*Papagei* en allemand) et une reine mystérieusement inquiétante.

Au cycle 2, sans négliger les aspects narratifs liés à la musique, l'écoute comparative de plusieurs extraits peut sensibiliser aux notions de hauteurs et de registres vocaux (la Reine de la nuit par opposition avec Zarastro, par exemple), sur le chant soliste et le chant des chœurs, sur les voix d'adultes et les voix d'enfants. La simplicité mélodique et rythmique de l'air du jeu de clochettes et de celui de l'Oiseleur peut en permettre l'apprentissage en français.

Au cycle 3, les enfants peuvent être sensibilisés à la caractérisation des personnages par le style musical (et, accessoirement, par leur nom) et aux symétries. Le couple « noble » : Reine de la nuit/Sarastro, le couple populaire Papageno/Papagena, les jeunes nobles amoureux Pamina/Tamino, les comparses Trio des dames/Trio des enfants. Les airs les plus simples, désignés ci-dessus, peuvent être appris partiellement en allemand.

L'Enfant et les Sortilèges

L'Enfant et les Sortilèges de Maurice Ravel et Colette offre des ressources musicales et poétiques tout à fait riches, à tout niveau. Il est possible d'aborder l'œuvre par n'importe lequel des « numéros », indépendamment d'une narration globale. La forte caractérisation des personnages, l'humour et le raffinement sont garants de moments d'écoute de grande qualité.

« Le feu » se prête à des exploitations graphiques et à des jeux vocaux.

Le solo de « L'horloge comtoise » (« Ding, ding, ding! ») et la folle séquence entre « Le petit vieillard et les chiffres » (« Deux robinets coulent dans un réservoir... ») mettent la virtuosité au service du comique. Ces passages sont propices à des activités rythmiques et peuvent être partiellement interprétés par les classes (en parler rythmé, notamment, avec alternance soliste/groupe).

Le duo de « La théière » et de « La tasse chinoise » joue sur les mots et les sonorités de pseudo-langues étrangères. Il invite à des éclaircissements et à de nouveaux jeux à inventer.

Le « Chœur des rainettes » entre tout naturellement en écho avec les grenouilles de *Platée* de Rameau, voire avec des enregistrements de batraciens captés dans la nature. Un regard sur la partition ou le livret d'accompagnement d'un enregistrement permet de suivre les choix du compositeur.

Le « Duo des chats » entre en résonance avec celui de Rossini. La modernité du langage de Ravel invite à des activités très riches pour les enfants. Les premières écoutes permettent de dégager des indices sonores : des sons instrumentaux graves, une voix d'enfant, des miaulements chantés, des silences, des différences d'intensité, la place de l'orchestre dans l'ensemble sonore. Les enfants pourront trouver des traductions corporelles et vocales de l'extrait, lui inventer des prolongements. Les tentatives pourront être enregistrées, améliorées, fixées avec des codages sur une partition originale.

L'air « Toi, le cœur de la rose », court et très poétique, peut être chanté par les classes.

Outre les enregistrements sur CD, on trouvera dans les médiathèques de prêt différentes versions de mises en scène de *L'Enfant et les Sortilèges*. Des pistes d'exploitation du duo des chats figurent dans le livret « Pour la musique au quotidien au cycle 3 » (CNDP, 1997).

Exemple des choix d'une école dans le domaine des musiques savantes européennes

Cet exemple illustre simplement les œuvres auxquelles un élève d'une école donnée aura pu être confronté lors de son parcours en école primaire.

– Alphonse II le Sage : *Cantigas*. Interprétation sur instruments anciens.

– Aperghis : une ou deux *Récitations*.

– Bach : Deuxième suite pour orchestre. Chorals.

– Bartok : *Danses populaires roumaines*.

– Berio : *Sequenza* pour voix.

– Britten : *Faisons un opéra : le petit ramoneur*.

– Debussy : *Syrinx*, *La Boîte à joujoux* et/ou *Chevaux de bois* (musique sur un poème de Paul Verlaine).

– Haydn : symphonie *L'Horloge*.

– Mozart : *La Flûte enchantée*.

– Prokofiev : *Lieutenant Kijé*.

– Rameau : *Platée* (chœur des grenouilles) et/ou *Les Indes galantes* (danse des sauvages).

– Ravel : *L'Enfant et les Sortilèges* et/ou *Ma Mère L'Oye*.

– Schaeffer : *Étude aux chemins de fer*.

– Stravinsky : *Petrouchka* et/ou *L'Oiseau de feu*, si possible approche du ballet en vidéo.

– Tchaïkovski : *La Belle au bois dormant* (extraits).

– Vivaldi : *Les Quatre Saisons* (dans une interprétation baroque).

– Autres : danses de la Renaissance (pavane, gaillarde, gigue...), musiques à la cour de Bourgogne (XV^e siècle), films (*West Side Story* de R. Wise et J. Robbins et/ou *La Flûte enchantée* de Bergman).