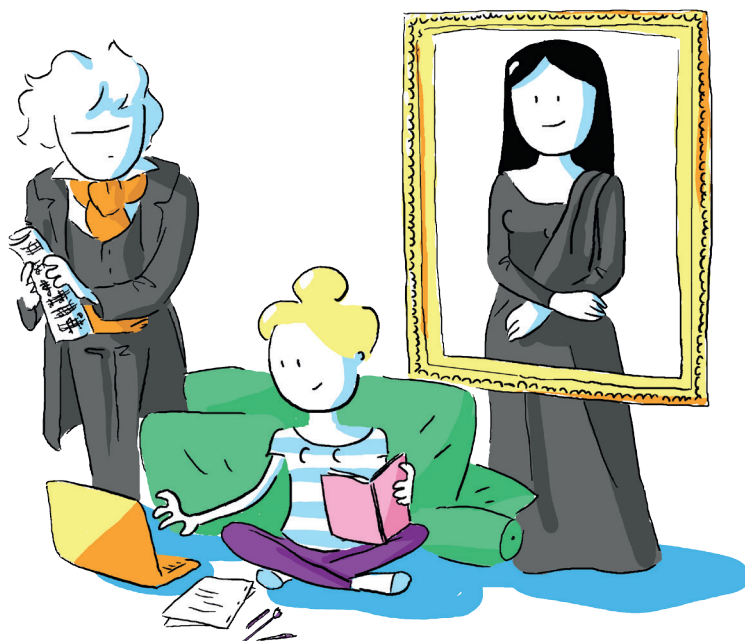


Réussir mon CRPE

ARTS

LAURENT PUIG
HERVÉ THIBON



LES AUTEURS

Laurent Puig

Conseiller pédagogique départemental en Éducation musicale

Hervé Thibon

Professeur agrégé d'Arts plastiques, formateur INSPÉ

Direction éditoriale : Pascaline Citron
Édition : Stéphanie Dizel-Doumènge, Doriane Giuli
Fabrication : Lysiane Bouchet
Conception graphique et mise en pages : Lucille Pachot
Illustrations : Pollux
©Éditions Nathan, 2022
92 avenue de France - 75013 Paris
ISBN : 978-2-0912-5467-8
Code éditeur : 125467
ISSN : 2823-9245



Présentation et préparation de l'épreuve p. 6

LES CONNAISSANCES ATTENDUES DU CANDIDAT - ARTS PLASTIQUES,

ÉDUCATION MUSICALE, HISTOIRE DES ARTS p. 6

A - Les connaissances communes aux enseignements artistiques
et à l'histoire des Arts p. 7

B - Enseigner les arts à l'école primaire :
les connaissances spécifiques à chaque domaine p. 11

VOCABULAIRE NOTIONNEL, PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE À CONNAITRE p. 36

Sujet zéro n° 1 p. 45

◆ ARTS DU VISUEL - CYCLE 1 p. 45

Dossier documentaire p. 45

Analyse du sujet / Préparation du corrigé p. 51

Ce qui est attendu du candidat p. 56

Proposition de corrigé p. 57

◆ ÉDUCATION MUSICALE - CYCLE 2 p. 45

Dossier documentaire p. 48

Analyse du sujet / Préparation du corrigé p. 53

Ce qui est attendu du candidat p. 66

Proposition de corrigé p. 66

Sujet zéro n° 2 p. 73

◆ ARTS PLASTIQUES - CYCLE 3 p. 73

Dossier documentaire p. 74

Analyse du sujet / Préparation du corrigé p. 81

Ce qui est attendu du candidat p. 87

Proposition de corrigé p. 88

Autres propositions d'activités p. 95

◆ HISTOIRE DES ARTS - CYCLE 3 p. 73

Dossier documentaire p. 78

Analyse du sujet / Préparation du corrigé p. 83

Ce qui est attendu du candidat p. 97

Proposition de corrigé p. 98

Sujet n° 3 _____ p. 106

◆ **PRODUCTIONS PLASTIQUES ET VISUELLES - CYCLE 1** _____ p. 106

| | |
|--------------------------------|--------|
| Dossier documentaire | p. 107 |
| Ce qui est attendu du candidat | p. 110 |
| Proposition de corrigé | p. 111 |
| Autres réponses possibles | p. 118 |

Sujet n° 4 _____ p. 119

◆ **ARTS PLASTIQUES - CYCLE 2** _____ p. 119

| | |
|--------------------------------|--------|
| Dossier documentaire | p. 119 |
| Ce qui est attendu du candidat | p. 123 |
| Proposition de corrigé | p. 124 |
| Proposition de prolongement | p. 131 |

Sujet n° 5 _____ p. 132

◆ **ARTS PLASTIQUES - CYCLE 3** _____ p. 132

| | |
|--------------------------------|--------|
| Dossier documentaire | p. 132 |
| Ce qui est attendu du candidat | p. 137 |
| Proposition de corrigé | p. 138 |
| Autres réponses possibles | p. 143 |

Sujet n° 6 _____ p. 146

◆ **UNIVERS SONORE - CYCLE 1** _____ p. 146

| | |
|--------------------------------|--------|
| Dossier documentaire | p. 146 |
| Ce qui est attendu du candidat | p. 149 |
| Proposition de corrigé | p. 150 |
| Prolongements possibles | p. 155 |

Sujet n° 7 _____ p. 156

◆ **ÉDUCATION MUSICALE - CYCLE 2** _____ p. 156

| | |
|--------------------------------|--------|
| Dossier documentaire | p. 156 |
| Ce qui est attendu du candidat | p. 158 |
| Proposition de corrigé | p. 159 |
| Mise en perspective du sujet | p. 163 |

Sujet n° 8 _____ p. 164

◆ **ÉDUCATION MUSICALE, CYCLE 3** _____ p. 164

Dossier documentaire _____ p. 164

Ce qui est attendu du candidat _____ p. 166

Proposition de corrigé _____ p. 168

Prolongements possibles _____ p. 172

Sujet n° 9 _____ p. 173

◆ **HISTOIRE DES ARTS - CYCLE 3** _____ p. 173

Dossier documentaire _____ p. 174

Ce qui est attendu du candidat _____ p. 179

Proposition de corrigé _____ p. 180

Autres réponses possibles _____ p. 187

Sujet n° 10 _____ p. 188

◆ **HISTOIRE DES ARTS - CYCLE 3** _____ p. 188

Dossier documentaire _____ p. 188

Ce qui est attendu du candidat _____ p. 192

Proposition de corrigé _____ p. 194

Prolongements possibles _____ p. 199

Présentation et préparation de l'épreuve

LES CONNAISSANCES ATTENDUES DU CANDIDAT ARTS PLASTIQUES, ÉDUCATION MUSICALE, HISTOIRE DES ARTS

PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE

Les modalités du concours de recrutement de professeur des écoles sont définies par l'arrêté du 29 janvier 2021 paru au Journal officiel.

Il est rappelé qu'un professeur des écoles doit maîtriser les fondamentaux avec une maîtrise du Français et des Mathématiques niveau fin du collège. La nouvelle épreuve écrite optionnelle d'application (Arts) rappelle l'importance de la polyvalence du PE. La place de la didactique est mise en avant et l'oral qui suivra les trois premières épreuves écrites permettra au jury de voir comment le candidat se questionne sur la transmission de son savoir aux élèves. L'entretien de motivation sera également éclairant pour les membres du jury sur le candidat et sa réelle appétence pour ce métier ainsi que sa réflexivité et sa prise de recul pour sa future mission d'enseignant.

Trois épreuves (au lieu de deux précédemment) mettent l'écrit en avant au cœur de ce concours. Comme précédemment deux épreuves, une de **Français**, une de **Mathématiques** de trois heures chacune permettant de vérifier les connaissances disciplinaires du candidat. En Français à partir d'un texte (littéraire ou théorique), en Mathématiques à partir d'un minimum de trois exercices indépendants.

La nouveauté qui nous concerne est une **épreuve optionnelle d'application**. Le candidat pourra choisir entre trois spécialités :

- ◆ Arts (éducation musicale, arts plastiques, histoire des arts) ;
- ◆ Histoire-géographie, enseignement moral et civique ;
- ◆ Sciences et technologie.

En ce qui concerne cette épreuve optionnelle d'application, il sera demandé au candidat de concevoir et/ou d'analyser une ou plusieurs séances/séquences d'apprentissages afin d'évaluer ses connaissances disciplinaires.

Chacune de ces trois épreuves (Français, Mathématiques, épreuve optionnelle) aura un coefficient 1 et sera notée sur 20 sachant que toute note inférieure à 5 sera éliminatoire.

Suivront deux épreuves :

- ◆ **une épreuve de leçon** autour du Français et de Mathématique de 1 heure de coefficient 4 ;
- ◆ **une épreuve d'entretien** en deux parties EPS et mise en situation professionnelle de 1 heure 05 avec une préparation de 30 mn et un entretien avec un jury de coefficient 2.



A - LES CONNAISSANCES COMMUNES AUX ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES ET À L'HISTOIRE DES ARTS

Les Arts Plastiques et l'Éducation musicale sont les deux piliers des « enseignements artistiques » à l'école primaire. Ils sont appelés « productions plastiques et visuelles » pour les Arts Plastiques et « univers sonores » pour l'Éducation musicale au cycle 1. Au cycle 3, on retrouve également l'Histoire des arts, enseignement transversal et interdisciplinaire, fortement en lien avec les enseignements artistiques.

Ces trois enseignements, en deçà de leurs spécificités et différences (notamment didactiques) ont des points communs : la sensibilité, l'expression et la relation aux œuvres d'art du patrimoine. Ces enseignements permettent également l'ouverture aux autres arts non spécifiquement enseignés en tant que disciplines scolaires, comme le théâtre, la danse, le cinéma, l'architecture, le design, la littérature...

À tous les niveaux de la scolarité, les programmes proposent d'amener les élèves à nourrir leur sensibilité et leur capacité expressive, ces deux éléments étant désignés comme « les moyens et les finalités » des enseignements artistiques, et formant l'un des piliers majeurs de l'enseignement de l'Histoire des arts. Développer l'écoute, la curiosité, le regard, la rencontre avec des œuvres artistiques sont au cœur de ces enseignements. L'élève peut également, en développant son intelligence sensible, améliorer son estime de soi, sa culture et sa compréhension du monde qui l'entoure (histoire, mémoires, symboliques...), ce qui contribue à sa construction en tant qu'être humain et futur citoyen. Trois éléments structurants sont désignés par les textes : l'importance de la démarche de projet, l'articulation avec le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PÉAC), avec une insistance renforcée ici sur les partenariats culturels et la relation spécifique au savoir qui se joue dans ces enseignements (ainsi que leur relation aux savoirs des autres disciplines scolaires). Le cycle 3 ajoute aux enseignements artistiques un nouvel élément structurant, désigné avec précision et isolé comme une spécificité du cycle, l'Histoire des arts (présente aux cycles précédents, mais pas de manière aussi explicite).

Une démarche commune de projet et de pluridisciplinarité. La démarche de projet est essentielle dans le cadre de ces enseignements. Elle donne sens aux apprentissages et permet une interdisciplinarité propice au développement des compétences. De nombreux domaines peuvent être convoqués dans les enseignements artistiques et l'Histoire des arts, mais également au-delà : questionner le monde, français, langues vivantes, enseignement moral et civique, éducation physique...

Une relation commune au savoir. Les enseignements artistiques sont fondamentalement centrés sur la pratique artistique, qui est à la fois leur but et la condition *sine qua non* de leur intelligence. L'Histoire des arts va au-delà de la pratique artistique, mais gagne toujours à rester en lien étroit avec elle (y compris la pratique de la poésie ou de la fiction littéraire en Français, ou de la danse et du cirque en EPS).

1. LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

En vigueur à partir du cycle 2, il doit à l'évidence être connu du candidat, aussi bien dans sa globalité que dans ses relations spécifiques à la séquence pédagogique décrite dans le dossier. Ces points sont abordés dans la seconde partie de cet ouvrage, pour chacun des sujets corrigés qui y sont développés.

Rappel des textes officiels¹ :

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les compétences, basées sur des connaissances relevant des différents domaines d'enseignement, qu'un élève doit progressivement maîtriser pendant la scolarité obligatoire. Une culture scolaire commune est ainsi construite continûment pendant les cycles 2, 3 et 4 couvrant l'école élémentaire et le collège.

L'évaluation de l'acquisition du socle a pour objectif d'établir un positionnement de niveau de maîtrise atteint par les élèves dans chacune de ses composantes, utile autant à ces derniers qu'aux familles et qu'aux enseignants. Ce positionnement se fait de façon continue et un bilan doit en être établi au moins à la fin de chaque cycle.

Les composantes du socle commun

Le socle commun s'articulera en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

- **les langages pour penser et communiquer ;**
- **les méthodes et outils pour apprendre ;**
- **la formation de la personne et du citoyen ;**
- **les systèmes naturels et les systèmes techniques ;**
- **les représentations du monde et l'activité humaine.**

Le texte précise que la maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale, sauf pour le domaine des langages qui, du fait de ses spécificités, comprend quatre objectifs qui doivent chacun être évalués de manière spécifique : en Français (écrit et oral), en langue étrangère, en Mathématiques et Sciences. Pour les enseignements artistiques et l'EPS, il précise : « *comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps* ».

Tous les piliers du socle peuvent être abordés dans le cadre des enseignements artistiques. Le détail des programmes des cycles 2 et 3 précise comment au niveau des tableaux de compétences, pour les Arts plastiques et l'Éducation musicale.

2. LE PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE (PÉAC)

Le PÉAC est un des piliers de la *Refondation de l'école de la République* engagée par le ministère de l'Éducation nationale (loi du 8 juillet 2013). Il consiste en la création d'un parcours culturel, pour chaque élève, de la maternelle à la terminale. Il est prévu, à terme, de sauvegarder les traces de ce parcours dans un portfolio numérique, fondé sur les acquis culturels de chaque élève, notamment en relation avec les enseignements artistiques et de l'Histoire des arts – au sein de l'école, mais aussi en relation avec le périscolaire et l'extrascolaire et les partenariats culturels avec des personnes et/ou des structures. Le PÉAC s'organise selon trois axes fondamentaux : rencontres, pratiques et connaissances.

- ◆ **Les rencontres.** Elles sont de trois ordres :
 1. **des œuvres.** Évidemment toutes celles qui sont présentées en classe sous forme de reproductions, mais aussi celles qui sont conservées dans le musée d'art le plus proche de l'école ou présentées dans les salles de spectacle ;
 2. **des artistes.** Elles seront possibles lors d'expositions où l'artiste est présent (fréquent dans les expositions de proximité), dans le cadre de projets spécifiques (de type « classe à projet artistique et culturel ») ou encore dans le cadre de partenariats avec des structures culturelles ;

1. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

3. **des publics.** Lors de l'exposition ou de l'événement (spectacle notamment) qui formera, lorsqu'ils auront été programmés (l'idéal étant au moins une fois par an), la socialisation des activités des enseignements artistiques et/ou en Histoire des arts. Les élèves de la classe rencontreront à la fois le public proche des autres élèves de l'école, mais aussi le public plus éloigné des parents et élus du quartier ou de la ville. Les échanges avec ces publics seront d'une grande richesse et certaines de leurs traces pourront être conservées (livre d'or, interview écrites, audio ou vidéo de visiteurs, notamment) et intégrées aux traces (portfolio) que veut organiser le PÉAC.
- ◆ **Les pratiques.** Il s'agira ici de la réalisation de productions artistiques au sein des enseignements artistiques. Ce pilier concerne donc directement les activités proposées en Arts plastiques et en Éducation musicale, en EPS ou en Français. Sa relation à l'enseignement de l'Histoire des arts gagnera à être organisée aussi souvent que possible.
 - ◆ **Les connaissances.** Elles sont de deux ordres :
 1. **pratique et expérientiel.** Il s'agit des connaissances acquises lors des moments de production des élèves (créations plastiques ou musicales, poétiques, littéraires, dansées... techniques et réflexions associées);
 2. **théorique.** Il s'agit ici des connaissances acquises lors de l'étude des thématiques et des œuvres, dans le cadre des enseignements artistiques et de celui de l'Histoire des arts.

3. LES BASES POUR UNE ANALYSE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

La posture professionnelle qui est fondamentalement attendu des jurys est celle de l'« enseignant réflexif »¹. Elle correspond à une attitude d'analyse permanente de l'action, en fonction de ce qui est central dans toute pratique enseignante : les apprentissages des élèves. Dans le cadre de l'élaboration d'une séquence pédagogique adressée à des élèves, cette analyse s'organise globalement en deux temps, placés temporellement de part et d'autre de l'activité réelle.

◆ **Analyse a priori**

Ce terme désigne l'analyse de la séquence avant sa réalisation effective en classe. Il s'agit d'anticiper les points pour lesquels on peut s'attendre à des difficultés de la part des élèves (notamment en fonction de leur individualité et de leur singularité en termes d'apprentissages), et donc les moments où une attention plus particulière est à prévoir de la part de l'enseignant. Elle se structure globalement selon trois aspects majeurs d'analyse :

1. **sur le plan organisationnel.** Il s'agit d'identifier les divers types de situation à envisager, selon d'une part la gestion du matériel et de l'espace et, d'autre part, le cas échéant, la gestion des groupes (ou d'un élève en particulier).
2. **sur le plan didactique.** Il s'agit de vérifier la conformité de la séquence aux textes officiels et aux ouvrages de didactique reconnus, mais aussi au contexte de la classe au moment de l'activité (relations entre les apprentissages, besoins identifiés spécifiques à la classe, notamment).
3. **sur le plan des apprentissages.** Il s'agit de tenter au mieux d'anticiper les difficultés d'ordre cognitif et d'ordre moteur, pour certains élèves. D'un point de vue cognitif, on s'interroge donc sur les explicitations à prévoir au sujet du vocabulaire utilisé,

1. Selon la terminologie du « praticien réflexif » proposée par Donald Alan Schön en 1983 (*The Reflexive Practitioner*).

de certains implicites des consignes, de la difficulté d'accès à certaines dimensions abstraites (comme la symbolique, souvent présente dans les pratiques artistiques et l'Histoire des arts), etc. D'un point de vue moteur, dans le cadre des enseignements artistiques, il s'agit également d'être attentif à tous les gestes moteurs que va demander la pratique (notamment les gestes de motricité fine – cycle 1 en particulier), et de voir quels élèves dans la classe risquent de rencontrer ces difficultés. On pourra ainsi ménager par avance des temps à leur réserver spécifiquement, et donc prévoir que les autres élèves puissent être autonomes au même moment, pour ne pas être « dérangés » lors de ces moments d'aide individualisée.

◆ **Analyse a posteriori**

Cette analyse consiste en un retour sur la séquence, une fois qu'elle a été réalisée. Son état d'esprit est fondamentalement celui de la phrase suivante : « *Si je devais mener à nouveau cette séquence, voici ce que je modifierais et ce que je ne modifierais pas* ». Cette analyse concerne la recherche des réussites et des points positifs d'un point de vue didactique et l'observation des points négatifs, dans le but de leur apporter des remédiations. Comme l'analyse *a priori*, elle se base essentiellement sur quatre aspects : organisation, conformité aux programmes et à la didactique, apprentissages des élèves et l'évaluation. Cette analyse aura relativement peu de place dans les sujets écrits du concours, puisque le candidat n'aura pas réalisé l'activité qu'il étudie. Elle peut cependant être convoquée, dans certains cas précis (un sujet qui décrirait une activité, comme le sujet zéro en Arts plastiques au cycle 1, par exemple).

4. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

Les compétences psychosociales ont été définies par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1993. En relation avec la santé (santé mentale et prévention des toxicomanies) à l'origine, elles décrivent des domaines d'apprentissage totalement transférables au contexte scolaire et disciplinaire. Elles correspondent à ce qu'on appelle plus couramment les compétences transversales (terme cité notamment dans les programmes et les sujets du concours : enseignement interdisciplinaire et *transversal* d'Histoire des arts) et à de nombreuses compétences du Socle commun. Elles sont au nombre de 10, généralement présentées par couple (du fait de leur proximité deux à deux).

◆ **Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions**

Toute réalisation plastique ou musicale et toute analyse d'œuvre sont les résultats de problèmes posés aux élèves. Elles ont donné naissance, pour leur élaboration, à un très grand nombre de choix. C'est donc durant ces temps de pratique et d'analyse que ce couple de compétences s'exprime le plus prioritairement.

◆ **Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique**

Ce couple de compétences est un corolaire du précédent. Il se développera durant les mêmes moments.

◆ **Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles**

C'est plutôt lors des moments de présentation des travaux et de leur évaluation formative collective que ce couple de compétences se développera plus particulièrement. C'est le moment durant lequel il est demandé d'émettre un avis, décrire des préférences, ou exprimer des ressentis, sur son propre travail aussi bien que sur celui des autres élèves, sur les œuvres du patrimoine artistique.

◆ **Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres**

Dans le contexte pédagogique des enseignements artistiques et d'Histoire des arts, ce couple de compétences apparaît comme un corolaire du précédent et se développera durant les mêmes moments.

◆ **Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions**

Au moins trois types d'opportunités peuvent être citées pour l'expression ou le travail de ces compétences :

- les choix innombrables qui amènent peu à peu à la réalisation d'une production artistique ou d'une analyse d'œuvre ;
- les émotions (pas toujours exprimées par ailleurs et qui peuvent aller jusqu'à bouleverser celui qui les ressent) que procure *a priori* toute pratique artistique et tout contact avec l'œuvre d'art ;
- les moments de présentation des productions à la classe lors des moments d'évaluation, et au public plus large des autres élèves de l'école, voire du quartier lors des moments de socialisation (par exemple, lors d'une exposition des productions).

B - ENSEIGNER LES ARTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE : LES CONNAISSANCES SPÉCIFIQUES À CHAQUE DOMAINE

Les deux disciplines des enseignements artistiques et l'Histoire des arts ont des points communs. Ils peuvent même être travaillés en interdisciplinarité : créations en Arts plastiques et analyses d'œuvres en Histoire des arts, des décors et costumes d'une représentation chantée travaillée en Éducation musicale et analysée en Histoire des arts ; création de « paysages sonores » en relation avec des paysages peints ou photographiés ; collage de sons mis en relation avec des collages d'images ; sonorisation (création de la « bande son ») d'une image ou d'une vidéo ; etc. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit, pour les Arts plastiques et l'Éducation musicale, de deux disciplines scolaires épistémologiquement fondées. Quant à l'Histoire des arts, c'est un enseignement parfaitement structuré dans les textes officiels. Chacun présente une didactique spécifique, dont les programmes esquissent les éléments fondamentaux.

1. LES CONNAISSANCES ATTENDUES SPÉCIFIQUES AUX ARTS PLASTIQUES

Les Arts plastiques sont une discipline où la liberté pédagogique de l'enseignant peut généralement s'exprimer pleinement, ne serait-ce que par référence à la liberté inhérente à toute création artistique. Il est cependant important de rappeler certains points de didactique qui ont fait leurs preuves pour garantir que cette liberté de création soit bien au cœur des activités des élèves et que leurs apprentissages puissent se développer et se construire solidement.

◆ **Arts plastiques et arts visuels : rapide historique de la discipline**

Le Dessin, discipline scolaire qui existait depuis les origines de l'école, a été renommée Arts plastiques en 1972 afin de valoriser sa dimension d'enseignement artistique (recherche et expression) et de l'ouvrir aux pratiques de l'art moderne et contemporain.

De 2002 à 2015, à l'école primaire seulement, cet enseignement a été nommé *Arts visuels* (à ne pas confondre avec *arts du visuel*, domaine de l'Histoire des arts), pour exprimer son élargissement aux *arts appliqués* (design notamment) et au numérique.

En 2015, les nouveaux programmes plaçant le cycle 3 comme passerelle entre l'école et le collège en y intégrant la sixième, la dénomination *Arts plastiques*, qui n'avait pas changé au collège, est réhabilité sur toute la scolarité.

L'utilisation du nom *Arts visuels* a très rapidement été intégrée par les enseignants du primaire et les parents d'élèves, ne serait-ce que parce que le terme *visuel* est plus compréhensible que *plastique*, notamment pour les élèves (qui ne comprennent pas le lien entre le plastique qu'ils connaissent – cette matière dont sont faits leurs jouets et leurs ustensiles de classe, entre autres – et le fait de réaliser des peintures et des dessins à l'école). Elle est encore usitée (de manière non réglementaire, cependant) par beaucoup d'enseignants et de parents d'élèves aujourd'hui.

◆ Variables fondamentales de toute création plastique

1. **Le « SMOG ».** Christian Louis, dans son livre *Place des artistes* (1984), propose l'acronyme SMOG comme moyen mnémotechnique pour lister les quatre composants de base de toute création plastique : Support – Médium – Outil – Geste. Dans un contexte pédagogique, ces quatre notions fonctionnent comme autant de variables didactiques fondamentales de toute proposition d'activité scolaire, quels que soient le niveau de la classe, les dimensions de la production (2D ou 3D) et la thématique choisie.
 - **Support.** Il s'agit de ce sur quoi se développe la proposition plastique de l'artiste (ou de l'élève) : les papiers, cartons, bois, tissus (toiles) sont les supports traditionnels du dessin et de la peinture, auxquels on peut ajouter les murs et les plafonds. Mais en fait tout matériau ou objet peut devenir support d'une œuvre plastique : tronc d'arbre, galet, carrosserie de voiture, tee-shirt, bâche, savon, image, texte, grain de riz... les supports se caractérisent par leur **format** (grandeur, hauteur, épaisseur, format normalisé A4, A3, etc., raisin, grand aigle...), leur **forme** (rectangle, triangle, cube, aléatoire ou quelconque...), leur **matière** et ses qualités (dure, molle, rugueuse, lisse, opaque, translucide, etc.).
 - **Médium.** Ce terme définit deux entités différentes, qu'il réunit car elles sont, l'une comme l'autre, le **moyen d'expression** de l'artiste (ou de l'élève). Le terme médium est d'abord utilisé pour désigner *la matière qui permet l'expression plastique sur le support* : crayon graphite, feutre coloré, gouache, peinture acrylique, aquarelle, encre, papier collé, plâtre, etc. Dans cette acception du mot, les médiums seront caractérisés par leur **texture** (gras, pâteux, liquide, mais aussi granuleux, transparent...), leur **couleur**, leur **lumière**... Le mot médium est également utilisé pour désigner *le procédé ou la technique utilisés* par un artiste (ou un élève) pour s'exprimer plastiquement : gravure, appareil photographique, sculpture sur marbre, **installation**...
 - **Outil.** Le mot désigne l'objet utilisé pour travailler le médium et le support. La quantité des outils existants est très grande et disparate. Il y a essentiellement deux familles d'outils, auxquels peu échappent : les **outils directs** qui travaillent directement le (ou sur le) support, comme le burin sur la pierre, l'ébauchoir sur la terre ou le crayon, le pastel, la craie, etc. sur le papier, et les **outils indirects** qui, pour agir, nécessitent un matériau intermédiaire (l'encre ou la peinture, classés d'ailleurs quant à eux parmi les médiums), comme les pinceaux, les brosses, les plumes, mais aussi en fin de compte tout objet (bâton, caillou, boule de papier...) et

même tout simplement les doigts. Il est enfin important de constater que certains outils sont également des médiums (appareil photo, fil de fer, pastel gras...). Dans les textes officiels, et dans certains sujets zéro, il est question non pas d'outil mais d'**instrument**. On peut considérer que ces deux mots, dans ce contexte, sont synonymes.

- **Geste**. L'acte qui donne réalité à la création plastique en tant qu'objet tangible et matériel, c'est le geste que l'artiste applique sur l'outil, le médium et le support. Ce dernier point est donc fondamental. La liste des gestes est évidemment infinie et ils peuvent être amples (engager tout le corps – motricité large) ou minuscules (motricité fine), doux ou violents, bruts ou virtuoses, etc. La notion de geste renvoie par ailleurs largement à celle d'**opération plastique**, développée ci-après.
2. **Les notions plastiques**. Une notion plastique est un élément théorique et conceptuel constitutif d'une image, sur lequel agit tout créateur d'image (en 2D ou en 3D). Il y a des notions plastiques fondamentales, communes à toutes les images, et leur nombre est assez réduit : composition, couleur, forme, matière, lumière, et espace (cf. ci-dessous). On peut y ajouter des notions plus spécifiques à telle ou telle image, comme la **valeur** (c'est-à-dire le « noir et blanc » de la couleur – les « nuances de gris » des logiciels de retouche d'images), la **gestualité** (la manière dont le geste de l'artiste a été enregistré dans le médium, par exemple la « touche » des impressionnistes), la **ligne** et le **graphisme** (tout ce qui concerne le tracé), le **cadrage** (plus spécifique à la photographie, mais applicable aussi à la peinture). La liste de ces notions n'est pas nécessairement finie. Une notion plastique, en tant que concept, est désignée par un **substantif**.

Quelques mots sur les **notions plastiques fondamentales**. Chacune de ces notions, aussi bien du point de vue de la création d'une œuvre que de celui de son analyse, peut être envisagée d'une manière **sensible** et d'une manière **rationnelle**. Ceci permet de dessiner le tableau ci-contre :

| NOTION PLASTIQUE | APPROCHE SENSIBLE | APPROCHE RATIONNELLE |
|--------------------|---|---|
| Composition | Manière dont les choses sont « disposées » au sein de l'œuvre plastique. Ce qui « tient beaucoup de place », ce qui au contraire n'en « tient pas », ce qui est en haut, en bas, à gauche ou à droite, au centre, etc. | Organisation des éléments de l'œuvre mesurée mathématiquement (règle des « trois tiers » en photographie), ou géométriquement (selon les diagonales, les médianes, selon des formes inscrites dans le cadre, selon des « lignes de force »), etc. |
| Couleur | Caractère violent ou doux de la couleur. Ambiance colorée et effets psychologiques induits stéréotypés ou non (sombre-froid angoissant ou sombre-chaud accueillant; clair froid ou chaud, etc.). Symbolique (attention elle change avec les époques et les cultures). | Utilisation de la couleur selon les données rationnelles du cercle chromatique : notions de primaires, secondaires et de complémentaires; de nuances (mélange de deux couleurs) et tons (intégration du blanc ou du noir – ton monté ou descendu), etc. |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| <p>Forme</p> | <p>La théorie psychologique de la <i>Gestalt</i>, au début du XX^e siècle, stipule que les formes pointues induisent des sentiments plutôt négatifs et les formes rondes des sentiments plutôt positifs. Beaucoup d'œuvres usent de cette opposition, mais les contre-exemples voulus ou fortuits sont tout aussi nombreux.</p> | <p>Définition géométrique des formes : cercle, carré, rectangle, triangle, etc. Qualités des contours : définis ou pas, linéaires, hachurés... Dénombrement des éléments simples qui les composent et les caractérisent : le point, la ligne, le plan, le volume, etc. Échos de formes d'un élément à l'autre de l'œuvre.</p> |
| <p>Matière</p> | <p>Effets psychologiques et sensibles (attirance, répulsion...) de deux types de matières : les matières représentées (peinture figurative ou photographie) et les matières constitutives de l'œuvre (peinture, bois, marbre, métal...).</p> | <p>Éléments tangibles constitutifs de l'œuvre : support, médiums (cf. « SMOG » ci-dessus), matières et matériaux intégrés. Estimations mesurables : solidité/fragilité, lourdeur/légèreté, dureté/mollesse, etc. États : solide, liquide ou gazeux.</p> |
| <p>Lumière</p> | <p>Approche similaire à celle de la couleur. Ambiance lumineuse et effets psychologiques induits stéréotypés ou non (clair-obscur froid angoissant ou clair-obscur chaud accueillant ; douceur ou agressivité. Impression « météo » : jour, nuit, saison...</p> | <p>Réalité par l'éclairage représenté dans l'image (peinture figurative ou photographie) ou réel sur un volume une sculpture : éclairage direct, indirect, en contre-jour, violent, tamisé, etc. Jeux des ombres et des lumières (ombres propres et portées).</p> |
| <p>Espace</p> | <p>En 2D : sensation générale suggérée par la surface de l'œuvre (profondeur, vertige, légèreté, envol, enfermement...). En 3D : manière dont le volume de l'œuvre transforme la perception de l'espace où il se trouve.</p> | <p>Espace figuré : profondeur par plans, perspective. Espace organisé : notion identique à celle de composition (ci-dessus). Espace comme procédé de représentation : point de vue (plongée/contre-plongée) et cadrage, (champ/hors champ).</p> |

Cas particulier de la notion de contraste. Le contraste est fondamentalement une notion plastique. Il ne peut cependant pas figurer dans la liste précédente pour la bonne et simple raison qu'il s'applique à chacune des notions plastiques : contrastes de composition (centrée/décentrée ou statique/dynamique...), contrastes de couleur (complémentaires, foncé/clair...), contrastes de forme (pointues/rondes, dures/molles), contrastes de matières (lisse/rugueuse, compacte/friable...), contraste de lumière (sombre/clair, ponctuelle/diffuse...), contraste d'espace (ouvert/fermé, frontal/profond...).

3. **Les opérations plastiques – « RITA ».** Une opération plastique est une action de transformation qui modifie l'état d'une image, d'un objet ou d'une matière. L'opération plastique est le plus souvent le résultat (ou le synonyme) d'un geste (cf. le « SMOG », ci-dessus). Elle n'est pas un élément théorique et conceptuel, mais une action pratique

et tangible, désignant ce qu'a fait (ou doit faire) pratiquement l'artiste ou l'élève pour obtenir un effet particulier : couper, gratter, étaler, coller, dessiner le long d'une ligne, déformer... Contrairement aux notions plastiques, la liste des opérations plastiques est infinie. Une opération plastique, en tant qu'action, est désignée le plus souvent par un **verbe**.

Les opérations plastiques sont multiples et peuvent se combiner. On peut tenter de les regrouper en quatre principaux types, dont les noms rendent possible un nouvel acronyme, comme moyen mnémotechnique, **RITA** : **R**eproduire, **I**soler, **T**ransformer, **A**ssocier.

1. **Reproduire**. En recopiant, décalquant, photocopiant, imprimant, utilisant un gabarit ou pochoir...
2. **Isoler**. En découpant, déchirant, détournant, cachant, accentuant, soulignant, particularisant...
3. **Transformer**. En déformant, agrandissant, exagérant, changeant la technique...
4. **Associer**. En juxtaposant, intercalant, imbriquant, collant, reliant, superposant...

♦ De la pratique à une pédagogie des Arts plastiques¹

1. La question de la problématique artistique

- **Recherche et découverte**. Toute œuvre d'art est le résultat d'une recherche. En ce sens, elle forme une solution possible à une problématique. Lorsque Marcel Duchamp dit avec humour et mystère « *Il n'y a pas de solution car il n'y a pas de problème* », il exprime précisément cette idée, selon laquelle une solution (sérieuse et valide) ne peut être trouvée que dans la mesure où une problématique a été convenablement posée. D'une certaine manière, lorsque le problème est bien posé, la solution coule de source. C'est dans cet esprit que s'inscrit la notion de problématique artistique. Il s'agit d'un problème que l'artiste se propose de résoudre (ou qu'il est proposé de résoudre à l'élève), dans le domaine des Arts plastiques. Par exemple, une problématique artistique que se pose Léonard de Vinci est « *Comment montrer avec force et évidence la douce beauté d'une personne ?* ». La (une) solution qu'il trouve est le tableau intitulé *La Joconde*.
- **Thématique et problématique**. Une problématique est toujours une question (qui commence souvent par « comment ») alors qu'une thématique est une affirmation. Les problématiques se situent bien souvent à l'intérieur d'une thématique. Celle de Léonard de Vinci, citée précédemment, se situe dans la thématique du portrait. Dans cette même thématique, d'autres problématiques sont possibles, comme « comment montrer la puissance du roi ? » (là c'est Hyacinthe Rigaud avec son *Portrait de Louis XIV en habit de sacre* qui apporte une belle solution), ou « comment décrire précisément quelqu'un sans le représenter physiquement ? » (le *Portrait-robot d'Iris Clert* d'Arman offre, par exemple, une belle solution – à voir sur Internet).
- **Problématique artistique et émotion**. D'une manière générale, une problématique artistique est une question qui fait référence à une émotion ou un sentiment : elle se développe dans le domaine sensible, alors que le domaine rationnel sera plutôt en relation avec les problématiques scientifiques. Les problématiques artistiques qui seront le plus souvent travaillées à l'école primaire seront construites en relation avec un ressenti ou une émotion : Comment faire peur ? Comment faire pleurer ou ressentir de la tristesse ? Comment faire rire ? Comment apaiser ou au contraire aggraver ? En tout état de cause, les problématiques artistiques

1. Voir exercices sur Lea.fr

des œuvres de références formeront une bonne inspiration pour construire des séquences pédagogiques en Arts plastiques. Il faudra cependant qu'elles aient été ramenées au niveau de compréhension et d'analyse des classes concernées. Ce n'est évidemment pas le cas pour de nombreuses œuvres du patrimoine pour lesquelles les problématiques assumées par les artistes sont souvent à un niveau conceptuel bien trop élevé pour un transfert direct à la classe.

- **Situation problème.** La problématique artistique étant finalement un problème artistique que les élèves ont à résoudre, une séquence d'Arts plastiques se structure donc très souvent sous la forme d'une **situation problème**, et se développe globalement selon les préceptes pédagogiques qui en découlent et qui sont globalement ceux d'une démarche expérimentale.

2. La question des contraintes. La réflexion sur la problématique artistique, envisagée ci-dessus, permet de saisir, s'il en était besoin, que la pratique artistique est tout sauf une démarche hasardeuse et déstructurée. La liberté, but effectivement souvent recherché par l'artiste, ne s'atteint pas dans l'anarchie des procédures mais, au contraire, dans une structuration très forte et souvent contraignante. C'est une des raisons pour lesquelles la notion de contrainte est centrale dans toute pratique artistique. Elle devient fondamentale lorsque qu'il s'agit de pédagogie et de didactique d'une discipline artistique.

- **Contrainte et liberté.** Une phrase attribuée à André Gide dit que « *l'art naît de contraintes, vit de lutttes et meurt de liberté* ». Elle illustre très bien le transfert que ce chapitre tente de décrire entre l'art en tant que pratique hors l'école et la pratique artistique dans un cadre pédagogique. Dans le domaine de l'éducation artistique en effet, le sens commun est pris en quelque sorte à contrepied car la liberté totale est rarement un atout, alors que les contraintes sont tout simplement un tremplin pour une création libérée. En tant qu'apprenants, les élèves, par définition pourrait-on dire, manquent de recul et de culture. Les laisser entièrement libres dans leur création n'aurait d'autre résultat que de les maintenir dans leurs stéréotypes personnels et sociaux (libres, ils « ressortiront » ce qu'ils ont déjà, et rien de plus). Or, le but de la discipline Arts plastiques (et de l'école en général) est précisément l'inverse : faire évoluer les représentations stéréotypées, faire découvrir des horizons inconnus. **Le sujet libre est donc clairement la pire chose que l'on puisse proposer en Arts plastiques à l'école!** Si la liberté est sans doute le maître mot de la création artistique affirmée – celle de l'artiste adulte, formé, qui assume sa création en tant que professionnel et savant – la contrainte semble être, complémentaiement, le maître mot de la création artistique naissante, accompagnée et « en apprentissage ». On ne saurait demander à un élève d'assumer la totalité de la gestation et des conséquences (affectives, cognitives et symboliques) de ses conduites créatrices : c'est l'enseignant, organisateur du dispositif d'accompagnement à la création, et non l'élève, qui a pour rôle de les assumer.
- **Contraintes et objectifs.** Souvent la contrainte recouvre (en totalité ou en partie) la problématique artistique et donc la situation problème. Autrement dit, très souvent, la contrainte ne sera rien d'autre que ce que l'enseignant aura choisi de faire travailler à ses élèves (selon les programmes notamment), donc son objectif pédagogique. Il est possible de lister les types de contraintes les plus utilisés (liste non exhaustive) : **technique** (n'utiliser que la peinture, travailler uniquement en découpage-collage, etc.), **plastique** (composition : travailler dans le carré;

couleur : n'utiliser que des gris colorés ; etc.), **méthodologique** (produire plusieurs croquis avant de réaliser la production finale, lire un texte avant de se lancer dans la production, etc.) ou **expressive** (réaliser un paysage gai ou triste, un personnage qui fait peur ou qui fait rire, etc.).

- **Limites des contraintes.** Les points essentiels précédents étant désormais affirmés, il est important de rappeler que la liberté demeure une composante majeure du travail de l'élève, qui doit rester possible à l'intérieur du croisement des contraintes. Pour cela, il est essentiel que l'enseignant opère un dosage fin des contraintes qu'il propose à ses élèves : s'il y en a trop peu, on est trop proche du sujet libre, et s'il y en a trop, l'élève n'aura d'autre solution que d'être, au mieux un « exécutant servile » et au pire bloqué ou « asséché » dans ses recherches. Il est préconisé, le plus souvent, de ne proposer qu'une seule contrainte (ou une pour chacun des trois domaines du paragraphe précédent) ou, si l'on en propose plusieurs, de veiller à ce qu'elles soient associées entre-elles (par exemple : n'utiliser que le crayon graphite – contrainte technique – et les divers types de gris – contrainte plastique).

◆ **Éléments de didactique des Arts plastiques à l'école primaire**

Structure d'une séquence d'Arts plastiques¹. Centrée sur la problématique artistique, cette structure découle de tout ce qui vient d'être écrit jusqu'ici. Il y a plusieurs manières de construire une séquence, et toutes sont *a priori* valides si elles garantissent que les élèves sont mis en situation de réalisation d'un objet plastique où ils ont pu exercer leur sensibilité et leur expressivité personnelles (ou celle du groupe, à condition que ce dernier ait respecté les sensibilités de tous, dans le cas d'un travail de groupe). La structure de séquence ci-dessous n'est donc pas la seule possible. C'est sans doute celle qui est le plus communément proposée du moins en cycle 2 et 3. En cycle 1, on pourra la limiter aux seules trois premières phases ; l'évaluation ne sera alors pas intermédiaire mais finale, avec relation à la référence artistique. Il est à noter que dans une large mesure cette structure est proche de celle d'une démarche expérimentale (proximité des approches artistiques et scientifiques).

- **PHASE 1 – Induction / situation problème contextualisée.** Il s'agit ici de transformer la problématique artistique que l'on veut faire travailler aux élèves en consigne. Il s'agit donc d'interroger, dans cette problématique, ce qui correspond à des notions et/ou opérations plastiques (cf. ci-dessus). Un problème d'expression artistique est donc posé aux élèves afin qu'ils recherchent des solutions plastiques pour le résoudre. Il est par ailleurs important que cette induction soit contextualisée : mise en relation avec d'autres activités de la classe – album lu en Français, sortie pédagogique, expérience de Sciences, document d'Histoire-Géographie, activité sportive, exercice de géométrie, œuvre musicale écoutée... – afin que des liens puissent être faits, qu'elle ne soit pas perçue comme « électron libre ».
- **PHASE 2 – Expérimentation.** Elle est formée d'essais multiples (pensée divergente). Elle amène les élèves à expérimenter des procédés, à agir sur les formes, les couleurs, les matières, à utiliser des **outils** et des **médiums** divers, à combiner des techniques et des opérations plastiques... Ce sont en fait des moments d'apprentissage du langage plastique et/ou visuel, où l'on conduit l'élève, à travers ses productions, à explorer les possibilités de ses gestes, mesurer la maîtrise de ses actions et à tenter de les mettre au service d'intentions et d'effets escomptés.

1. Voir exercices sur Lea.fr

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

- **PHASE 3 – Évaluation intermédiaire.** Elle permet la détermination des critères de réussite des expérimentations de la phase précédente. À ce stade, il peut être intéressant de montrer des œuvres d'art de référence, pour affiner les idées, illustrer les usages techniques, esquisser des réponses à la problématique, etc. Elle permet enfin de clarifier définitivement la problématique artistique (aux plans plastique, technique et sémantique) car certaines solutions efficaces sont désormais entrevues et expérimentées.
- **PHASE 4 – Appropriation.** Il s'agit en fait de la réelle situation de création autonome, dans le cadre établi en phase 3. Les élèves sont libres de s'exprimer, leur espace de liberté étant défini par la (les) contrainte(s) et organisé autour de la (des) consigne(s). Ils réalisent une production en exploitant les acquis de la phase précédente et en mobilisant leur questionnement afin d'obtenir des réalisations diverses dont les effets de sens sont maîtrisés.
- **PHASE 5 – Évaluation finale.** Bilan global des travaux (consignes, qualités des productions). L'évaluation, basée sur la verbalisation de ce qui a été réalisé, permet, à chaque fin de séance, de prendre conscience de ce que l'on apprend. C'est une réflexion sur ce qui a été produit. Les élèves rendent compte de leur propre démarche avec un vocabulaire adapté. Ils apprennent à justifier leur jugement de valeur.
- **PHASE 6 – Socialisation.** Elle permet de mettre les productions en valeur, notamment par le biais d'une exposition, qui peut s'organiser simplement dans la classe ou être l'aboutissement d'un projet plus ambitieux.

◆ Un fonctionnement spiralaire reprenant la structure des programmes

Les Arts plastiques sont une discipline à fonctionnement **spiralaire**, ce qui signifie que pour chaque séquence ou progression, l'ensemble des compétences définies par les programmes sont travaillées. Autrement dit, une activité d'Arts plastiques n'est complète que lorsqu'elle a développé les quatre compétences des programmes (voir ci-dessous). L'activité suivante ne sera complète elle-même qu'une fois qu'elle les aura reprises intégralement et les aura renforcées, pour aller plus loin (la notion de spirale évoque un cycle dynamique, contrairement au cercle qui serait un retour sur soi en permanence, un cycle statique).

Les phases majeures d'une séquence d'Arts plastiques réfèrent terme à terme aux quatre compétences fondamentales de la discipline, citées dans les textes officiels, et dont il est précisé qu'elles « *se travaillent toujours de front, lors de chaque séquence, et non successivement* » :

1. La compétence **Expérimenter, produire, créer** correspond aux **phases 1 à 3**.
2. La compétence **Mettre en œuvre un projet artistique** correspond à la **phase 4**.
3. La compétence **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs; établir une relation avec celle des artistes; s'ouvrir à l'altérité** correspond aux **phases 5 à 6**.
4. La compétence **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art** est quant à elle travaillée, selon les séquences, durant au moins l'une des phases (et quelque fois à toutes). Cette dimension permet en outre de structurer l'approche en Histoire des arts liée à la séquence d'Arts plastiques.

Deux niveaux d'apprentissage complémentaires : expérience et analyse. Les quatre compétences des programmes officiels proposent deux niveaux d'apprentissages, essentiels et complémentaires, en relation avec le type d'activités qui en sont les supports.

- **Les compétences 1 et 2 sont en lien avec des apprentissages expérimentiels.** Expérimenter, produire, organiser un projet artistique sont des compétences qui s'expriment en effet dans l'action, dans le développement d'une expérience particulière. Durant cette activité, l'élève apprendra comment il a réagi, pour lui-même, à l'activité : il s'y est épanoui ou s'y est ennuyé; elle l'a apaisé ou au contraire excité; il a ressenti des plaisirs ou déplaisirs sensoriels (odorat, toucher, ouïe...); etc. Dans ce champ de compétences, l'élève analyse comment « *il a été travaillé par* » **par son projet artistique.**
- **Les compétences 3 et 4 sont en lien avec des apprentissages analytiques.** Parler, analyser, trouver des relations entre sa production et les œuvres des artistes du patrimoine sont du domaine de la pensée analytique. Il compare, décrit, hiérarchise, classe, argumente... Dans ce champ de compétences, l'élève analyse comment « *il a travaillé* » **son projet artistique**, et comment « *il travaille* » **celui des autres élèves, au moment de leur découverte.**

Une programmation impossible ? Une conséquence majeure de ce fonctionnement est que le mode classique de la programmation, qui sous-entend une progressivité de l'acquisition des compétences fondamentales tout au long de l'année, n'est généralement pas usité en Arts plastiques car il n'a pas de pertinence *a priori*. Si programmation il y a, elle pourra être d'ordre thématique (les différents types de portraits, travaillés durant un trimestre ou un semestre, les différents **genres picturaux**...) ou s'organiser parallèlement à la programmation d'une autre discipline (développer par exemple la dimension artistique des notions scientifiques travaillées en Sciences, comme l'ombre et la lumière, ou l'animal et le végétal; accompagner le programme d'Histoire et tirer des problématiques artistiques et des activités plastiques à partir des œuvres croisées en Histoire des arts...).

♦ **Huit questions pour évaluer la qualité didactique d'une séquence d'Arts plastiques**

Une séquence d'Arts plastiques réussie doit répondre positivement aux huit questions ci-dessous. Une réponse négative à l'une de ces questions permet de dire que la séquence n'est pas totalement efficiente d'un point de vue didactique et surtout en quoi elle ne l'est pas. Ces questions permettent globalement de construire l'analyse *a priori* de la séquence (avant sa réalisation effective avec les élèves – Cf. développement ci-dessus, p. 9). Elles ne sont pas totalement disjointes et il est fort possible que la réponse à l'une d'entre-elles renvoie à une autre de ces questions.

1. **Intelligence sensible et mise(s) en situation de créativité.** Cette séquence permet-elle aux élèves de développer leur sensibilité, d'agir dans le domaine de l'intelligence sensible (raisonnement ouvert, imaginaire, imagination, singularité des approches, etc.). En quoi précisément ?
2. **Contextualisation.** L'activité proposée est-elle en lien avec d'autres activités de la classe (ne tombe-t-elle pas « *comme un cheveu sur la soupe* ») ?
3. **Réalisation d'une production plastique.** Ce développement de la sensibilité de l'élève se fait-il par la réalisation d'une production effective ? De quel type de production s'agit-il ? En quoi est-elle du domaine des Arts plastiques (relation au SMOG, au RITA et aux notions plastiques – cf. ci-dessus, p. 12-14) ?
4. **Réalisation d'une production plastique individualisée.** Les élèves ont-ils tous réalisé la même production ou des productions très proches (signe que la séance n'est pas très riche au plan des apprentissages disciplinaires) ou au contraire ont-ils réussi à s'approprier la demande de l'enseignant (la situation problème) pour y répondre personnellement ?

5. **Production de sens.** En quoi la production réalisée lors de cette séquence n'est-elle pas d'ordre seulement décoratif ou de type « bricolage » ? En quoi donc a-t-elle amené les élèves à tenter de répondre à une intention de signifier ou de donner du sens à cette production ?
6. **Consignes et contraintes.** Les consignes proposent-elles une (des) contrainte(s) ? Les contraintes proposées laissent-elles cependant une certaine marge de manœuvre et d'appropriation de la part des élèves ? Autrement dit, les consignes sont-elles suffisamment fermées pour servir de guide à l'élève, et suffisamment ouvertes pour permettre de libérer la créativité (et en quoi) ?
7. **Évaluation et expression des ressentis.** Au-delà de la vérification que les consignes ont été respectées par les élèves (première phase de l'évaluation en Arts plastiques, nécessaire mais non suffisante), quelles modalités ont été organisées pour amener les élèves à exprimer leurs ressentis sur les productions ? (Cf. paragraphe ci-dessous sur l'évaluation en Arts plastiques).
8. **Référence(s) artistique(s).** À un moment au moins de la séquence, les élèves ont-ils été mis en présence d'une œuvre d'art reconnue du patrimoine (ou plusieurs) ? Ont-ils pu s'exprimer à son sujet ? Ont-ils été amenés à créer des liens (plastiques et sémantiques) entre leur production personnelle et l'œuvre (ou les œuvres) de référence ?

♦ Évaluation du travail des élèves

Globalement, en Arts plastiques, l'évaluation du travail des élèves se développe selon deux approches complémentaires, tout aussi importantes l'une que l'autre :

1. **Une approche quantitative**, importante mais pas suffisante, où on va lister avec les élèves si le travail réalisé a bien respecté tous les éléments définis dans les consignes. Ce type d'approche évaluative essentielle n'est pas spécifique aux Arts plastiques car toutes les disciplines scolaires proposent des consignes auxquelles il s'agit de se conformer. Elle correspond à une évaluation sommative. Elle peut faire l'objet d'une autoévaluation critériée.
2. **Une approche qualitative**, essentielle et fondamentale, où il va être question de considérer la qualité des productions des élèves, qui sont alors envisagées comme des objets susceptibles d'émouvoir et de faire réagir. Il s'agit ici d'utiliser le mot « évaluer » en son sens premier, celui de « donner de la valeur ». Ce n'est pas une évaluation sommative ou normative, mais pleinement formative. Contrairement à l'approche quantitative, elle est spécifique aux Arts plastiques en tant que discipline scolaire. Elle va permettre le retour au sens de l'œuvre, et construire une pensée critique de la part des élèves vis-à-vis des productions (la leur et celles des autres).
Elle se divise elle-même en deux temps, complémentaires :
 - a) **Explicitation de la démarche.** Ce premier temps consiste à faire s'exprimer les auteurs des productions. Ils rappellent les étapes de leur projet artistique (en utilisant le vocabulaire adéquat). Ils disent ce qu'ils ont trouvé difficile et facile, ce dont ils sont contents et ce qu'ils souhaiteraient au contraire améliorer « si c'était à refaire ». Ce temps, spécifique de la discipline Arts plastiques, est celui d'une appropriation forte, pour chaque élève, de ce qu'il a réalisé.
 - b) **Expression des ressentis.** Ce second temps s'adresse à tous les élèves, qui parlent de leurs travaux aussi bien que de ceux des autres. Il consiste à amener les élèves à exprimer leurs ressentis sur ce qui a été réalisé (généralement affiché au tableau pour les productions 2D, ou disposées au sol ou sur des tables pour les productions 3D). Pour cela, le rôle de l'enseignant est primordial car il va animer le dialogue entre les élèves. Il va notamment les aider à dépasser les remarques évasives et/ou

stéréotypées (du type binaire « j'aime / je n'aime pas »), en proposant des consignes relativement fermées orientées sur l'expression de ressentis, de sentiments ou d'émotions, par exemple : « *choisissez une production que vous jugez effrayante, amusante, triste, étrange, etc., et expliquez pourquoi* ». À ce sujet, la question de la recherche d'un titre pour chaque production (par celui qui l'a réalisée, par un camarade, par groupe, etc.) et l'explicitation de ce titre, sont souvent un très bon moyen d'amener les élèves à exprimer leurs ressentis sur leur propre travail ou sur celui des autres. Un autre moyen est de demander si certaines productions font penser à des histoires, à des choses vues ou lues ou à d'autres œuvres (et d'expliquer en quoi).

◆ Socialisation des productions¹

Socialiser, c'est mettre à la disposition de la société, donc du plus grand nombre. De la même manière en effet que l'art, hors l'école, s'adresse à un public, les productions issues des disciplines artistiques, à l'école, seront également proposées, le plus souvent possible à l'appréciation d'un cercle le plus large au-delà du groupe classe.

En Arts plastiques, socialiser, c'est exposer les productions à l'extérieur de la classe. Cette pratique peut se résumer à un affichage dans le couloir. Il est possible également de lui donner plus d'ambition, en exposant par exemple dans un espace dédié, dans l'école ou (mieux) hors l'école, qui mettra ainsi bien en valeur les productions. Une salle banalisée est à ce sujet un endroit idéal, l'important étant d'éviter les « expo-hall » ou « expo-couloir », où les productions des élèves sont mélangées à d'autres objets visuels comme les divers affichages, et perdent ainsi de leur spécificité d'exposition. Pour les élèves, il s'agira toujours d'une expérience scolaire d'intérêt majeur. Les enjeux pédagogiques d'une telle séance sont en effet essentiels à (au moins) deux niveaux :

1. **Niveau individuel** : lors de l'exposition à un public élargi, l'élève voit tout d'abord sa production valorisée et prise en considération avec respect et intérêt. Il est également mis en situation d'assumer entièrement son travail (et la démarche qu'il a empruntée pour le réaliser) de manière autonome. Il est par exemple exposé à la critique « directe » du public. C'est un apprentissage fondamental dans le cadre de la construction de soi.
2. **Niveau collectif** : une exposition dans un lieu dédié gagne à devenir un véritable événement culturel scolaire et, à ce titre, il peut en avoir les conséquences naturelles : rayonnement de l'école dans le quartier, reconnaissance, communication (presse notamment) et image (les parents viennent à l'école pour y vivre avec leurs enfants un moment festif, ce qui n'est pas si fréquent).

Il est également possible d'organiser la monstration des productions sous format numérique. L'option de la page web reste possible mais complexe avec les élèves de l'école primaire (nécessité d'un projet dédié et innovant, conformité au RGPD²). Une solution plus abordable est de créer l'exposition dans un logiciel de traitement de texte ou de création de diaporamas, puis d'en faire par exemple des fichiers pdf. La question des droits des images restant majeure en cas de mise en ligne à un large public extrascolaire, cette option ne pourra être choisie qu'en connaissance de cause (en réglant le problème). On pourra alors lui préférer la diffusion à l'école, sur écran(s) des travaux numériques des élèves (avec leurs commentaires oraux éventuellement associés), par exemple, dans un diaporama défilant sur le lieu de l'exposition des travaux réels.

1. Voir complément sur [Lea.fr](https://leaparis.fr)

2. Règlement Général sur la Protection des Données.

Il est enfin essentiel de dire que toute exposition qui ouvre l'école au public extérieur nécessite une organisation spécifique dans le cadre de l'actuel plan Vigipirate « Alerte attentat ».

◆ Place de la référence artistique dans le déroulement d'une séquence d'Arts plastiques

De la même manière qu'une avancée scientifique s'organise toujours à partir des découvertes précédentes, les grands artistes créent très rarement en autarcie (à l'exception peut-être de quelques maîtres de ce qu'on nomme l'*art brut*), mais en relation avec les grandes références passées ou contemporaines. Il ne saurait donc y avoir de séquence de pratique artistique scolaire sans référence à au moins une œuvre du patrimoine (pour faire évoluer les pratiques des élèves, mais aussi pour élargir leur culture, ce qui est également un objectif des Arts plastiques, de l'Éducation artistique et de l'école en général). Dans ce contexte, la question du moment où on présente la référence artistique aux élèves est nécessairement pertinente du point de vue de la gestion des apprentissages (donc du point de vue didactique). Trois possibilités existent à ce sujet :

1. **L'œuvre en début de séquence, comme élément inducteur** : l'œuvre est dans ce cas proposée comme une forme d'illustration de la consigne. On y découvre le thème, le propos, la recherche, le projet de la séquence. Elle est surtout un catalyseur, donnant un corps non verbal et concret à la consigne, elle permet le « démarrage ». Elle demeure en tout état de causes éloignée des réponses possibles à la problématique par les élèves (ou, si elle en montre une, l'enseignant s'attache à ne pas la dévoiler précisément à ce moment-là). Elle se contente de poser le problème, et tout au plus de proposer quelques pistes de recherche. Le placement de l'œuvre de référence en début de séquence n'est cependant pas la modalité la plus répandue car elle comporte un risque important, celui de la modélisation (l'œuvre marque tellement les imaginaires que les élèves ne parviennent plus à s'en extraire). C'est par exemple le cas du fonctionnement dit « **À la manière de...** », qui tombe très souvent dans ce travers.
2. **L'œuvre en milieu de séquence, comme élément de suivi** : l'étude de l'œuvre permet de relancer le travail, la recherche, de débloquent, de recentrer, etc. Elle n'apporte toujours aucune solution figée et modélisable.
3. **L'œuvre en fin de séquence, comme élément de clôture (et éventuellement d'ouverture sur une suite)** : l'œuvre arrive en fin de travail, une fois que chacun a pu construire sa solution. Les élèves la commentent et la comparent à leurs propres solutions. Ils sont en cela à même de mieux saisir et connaître les démarches des artistes, reconnus et appréciés par eux surtout parce qu'ils peuvent les comparer à leurs propres cheminements. De fait, les œuvres qu'ils observent correspondent à un vécu de leur part, elles ne leur sont donc plus totalement étrangères, et ils sont prêts à en accepter l'intérêt, à en intégrer le fonctionnement.

Avertissement important sur la place de l'œuvre d'art dans la séquence d'Arts plastiques.

D'une manière générale, ce sont les points 2 et 3, ci-dessus, qui sont le plus représentés dans les séquences d'Arts plastiques, en raison notamment du risque de « modélisation » du point 1. Il est possible de proposer une forme de « règle » pour déduire clairement la place de l'étude de l'œuvre de référence dans une séquence en Arts plastiques : ***Si l'œuvre de référence illustre le « problème » (le questionnement, la consigne, la consigne et/ou la situation problème) que propose la séquence, elle pourra être placée en première séance. Si au contraire elle illustre une « solution » au « problème » de la séquence, elle sera placée comme séance de relance et/ou de clôture.***

Abandonner « À la manière de... » pour « *En écho à...* » – la question du modèle. La modalité pédagogique « À la manière de... » est l'une des plus anciennes, elle prend sans doute sa source dans la vénérable tradition des académies du XVII^e siècle, et avant elles, des ateliers d'artistes de la Renaissance et du Moyen Âge, où il s'agissait essentiellement, pour devenir peintre ou sculpteur, de passer un temps très long à « copier les maîtres ». En Arts plastiques à l'école, « À la manière de... » comporte les risques de modélisation précisés au point 1 ci-dessus, qui sont en réalité très importants car les élèves sont jeunes (avant 10 ans), avec un comportement caractéristique de l'enfance qui se fonde surtout sur la conformité au groupe (faire comme, reprendre à son propre compte ce qui vient d'être dit...) et non sur la recherche d'une singularité ou d'une individualisation (qui seront plutôt des postures d'adolescents). Ce point essentiel forme la raison majeure du rejet quasi systématique des formes « À la manière de... » par la didactique de la discipline (et à coup sûr par les jurys du CRPE).

C'est en définitive la question du *modèle*, importante dans les Arts plastiques, qui est au cœur de cette réflexion. Le modèle, c'est-à-dire ce que l'on observe, et qui fait office de support initial à l'expression, est en effet un élément majeur en Arts plastiques. Les artistes ont, de tout temps, beaucoup copié leurs prédécesseurs ou ce qui les entourait dans la nature, qui étaient leurs modèles. Dans le cadre de la didactique des Arts plastiques, et pour garantir la conformité avec les attendus des textes officiels, le modèle et son utilisation n'ont globalement de place qu'à une condition : le modèle doit être utilisé dans le sens du verbe **modeler** (transformer, s'approprier, pour faire du nouveau et du personnel), et en aucun cas dans celui du verbe **modéliser** (qui réfère aux concepts de modélisation, standardisation, copie servile, reproduction à l'identique, etc., qui n'ont aucune place en Arts plastiques).

Ce qui compte donc, ce n'est pas de copier ou d'emprunter la technique ou la manière d'un artiste plasticien (seul objectif, souvent des propositions « À la manière de... »), mais de comprendre le *fonctionnement plastique* de l'œuvre de cette artiste, et de le reprendre, de manière proche ou plus éloigné, dans une production personnelle. Pour que ce principe fondamental soit respecté, on proposera ici d'abandonner définitivement l'exercice « À la manière de... » pour le remplacer par un autre, intitulé « *En écho à...* », dont l'esprit est totalement différent, et conforme à ce qui vient d'être dit ici à propos du modèle.

2. LES CONNAISSANCES ATTENDUES SPÉCIFIQUES À L'ÉDUCATION MUSICALE

Les deux grands champs de compétences que développe l'Éducation musicale sont la **perception** et la **production**. Sont mis en avant le **plaisir** de faire de la musique, la **sensibilité**, l'écoute et l'**écoute musicale**, l'**expression** ainsi que l'acquisition de **savoirs culturels et techniques**.

La **voix** ainsi que la mobilisation du **corps** (dans le **geste** musical) sont au cœur des pratiques musicales. Ces vecteurs immédiats pour faire de la musique contribuent à l'équilibre physique, psychologique de l'élève afin de l'aider à développer une meilleure estime de lui-même.

◆ Les quatre compétences travaillées

Au cycle 1

- Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons
- Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps
- Affiner son écoute

Au cycle 2

- Chanter
- Écouter comparer
- Explorer et imaginer
- Échanger, partager

Au cycle 3

- Chanter et interpréter
- Écouter comparer et commenter
- Explorer, imaginer et créer
- Échanger, partager et argumenter

◆ Éléments de didactique de l'Éducation musicale à l'école primaire

Durée de la séance¹

Il est indispensable, au vu de la mobilisation des compétences d'attention et de concentration que nécessitent des activités en Éducation musicale de réfléchir à la durée de la séance ainsi qu'à l'alternance d'activités d'écoute et de production, qui sont interdépendantes.

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans cet élément de conception de séance :

- l'âge des élèves :
En maternelle, on privilégiera des séances de 10 à 15 mn en petite section, en augmentant cette durée dès la moyenne section (avec des ruptures type écoute/production) jusqu'à 30 mn en grande section. En élémentaire, on pourra envisager des séances plus longues, toujours avec des ruptures, qui pourront aller jusqu'à 45 mn ;
- l'objectif d'apprentissage :
La régularité des séances permet de mettre en place des habitudes d'écoute et favorise la mémorisation, la concentration et l'attention. Elle participe également à la répétition du plaisir de se retrouver en musique et à une plus grande rapidité d'apprentissage (apprentissage d'un chant, par exemple) On peut alors envisager de répartir le temps hebdomadaire (de 30 mn à 1h en fonction de l'âge des élèves) en plusieurs moments plus courts répartis sur la semaine. Cette modalité ne convient pas à tous les domaines musicaux et se situe plutôt en début d'année. Une séance plus longue, hebdomadaire peut permettre de croiser plusieurs domaines musicaux (chant/écoute/production) ce qui favorise l'articulation écoute/production et donne de la cohérence dans la diversité des pratiques.

Les différentes phases d'une séance

Tant dans le domaine du chant, que de l'écoute ou bien de la pratique instrumentale, une séance ne peut s'envisager sans une alternance écoute/production/échanges.

1. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/46/4/13_RA_C2_C3_Differencier-temporalite-EM-C-2-3_570464.pdf

- **Proposer des ruptures**

Cette alternance présente plusieurs intérêts : tout d'abord proposer des ruptures au sein de la séance et ainsi soulager la nécessaire mobilisation de la concentration et de l'attention partagée des élèves. Les allers/retours entre écoute et pratique relève de la démarche de questionnement qui articule la réflexion et la pratique. Ces ruptures permettront également de relancer la motivation des élèves.

- **La pratique au cœur des apprentissages musicaux**

La musique étant un phénomène « impalpable » c'est-à-dire dont la trace ne reste pas de manière tangible, les compétences de mémorisation des élèves, mémoire de travail, à court comme à long terme, sont fortement engagées, celles-ci restant à développer tout au long de la scolarité et dans tous les domaines d'apprentissage. C'est également par la pratique que l'élève va pouvoir expérimenter de façon concrète la réalité du « fait sonore ». « Parce qu'ils sollicitent l'implication active et la créativité de chacun, les temps de pratique musicale constituent des occasions privilégiées d'appel à la sensibilité, à l'imaginaire, à la pensée divergente. Accordant toute sa place à la diversité des expressions, ils favorisent l'émergence et la prise en compte de propositions singulières qui s'inscrivent dans une démarche collective dès lors enrichie. »¹

Il est donc incontournable de proposer des temps de pratique dans toutes les séances et dans tous ses domaines car le développement de la perception puis de la reconnaissance d'éléments sonores passent par l'expérimentation, l'engagement du corps (la voix, les gestes, les déplacements) dans une démarche favorisant la réflexivité.

Mettre des mots

Les moments d'échange sont également inhérents à la conception d'une séance, comme pour toute séance, quel que soit le domaine disciplinaire. Lors de ces moments, les élèves peuvent mettre des mots sur leurs ressentis et leurs émotions, tout autant que sur les perceptions nouvellement intériorisées et ainsi s'approprier le vocabulaire spécifique et être en capacité d'analyser la matière sonore, de « parler ».

Modalités de travail

Lors d'une même séance, penser des modalités de travail différentes permet de relancer la motivation, l'attention et ainsi favoriser les apprentissages.

Les activités s'envisagent la plupart du temps avec des grands groupes d'élèves, en particulier pour les chorales (de classe, de cycle, d'école). Cette modalité en grand groupe, nécessite des règles incontournables mais quelquefois difficiles à faire appliquer à tous les élèves : respecter les autres, être attentif aux consignes collectives, écouter activement, participer avec les autres, etc. Ces règles doivent donc être claires, rappelées régulièrement, et travaillées à d'autres moments dans d'autres domaines, notamment en EMC.

Des activités en petits groupes peuvent être proposées également, notamment aux cycles 2 et 3 : chant et pratique instrumentale par pupitre, lors de moments de répétitions, ou lors de moments d'invention. Ces activités en petits groupes permettent aux élèves de s'organiser, prendre des initiatives, s'entraider, confronter leurs avis, leurs sensibilités, se mettre en scène devant les autres, être spectateurs, etc.

Les moments de travail individuel sont également à proposer aux élèves. Il s'agira alors de moments de recherche et d'expérimentation lors de temps de pratiques instrumentales.

1. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/5/10_RA_C2_C3_Sens-enjeux-pratique-EM_570455.pdf

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

En effet, les élèves éprouvent beaucoup de plaisir à expérimenter, « sentir » leur **corps sonore**, le pratiquer dans ses différentes dimensions sonores (notamment avec la diversité des gestes possibles) et ainsi faire découvrir aux autres leurs trouvailles pour ensuite construire une production sonore seul ou avec d'autres, dans des principes sonores de question/réponse, d'**accumulation**, d'alternance, etc...

Démarche d'écoute musicale

Cette démarche d'écoute active permet d'entrer dans la matière sonore d'une musique mais également d'avoir une vraie rencontre avec une œuvre.

Les éléments musicaux spécifiques qui ressortent des échanges feront l'objet d'un écrit qui de plus pourra constituer la mémoire des œuvres écoutées dans un « carnet de voyage musical », par exemple. Les extraits écoutés doivent être très courts (1 minute maximum) afin de permettre des écoutes multiples, de mémoriser des perceptions puis d'échanger, de reproduire, de comparer, etc...

- ◆ **Les phases d'écoute.** Dans tous les domaines de l'Éducation musicale, les phases d'écoute sont présentes. Mais qu'écoute-t-on et comment ?

- **Première écoute**

Nous allons maintenant découvrir une musique dans un moment d'écoute musicale.

Passer l'extrait **sans rien induire** afin de laisser les élèves découvrir sans à priori. Ils ont la possibilité de bouger, de fredonner. Le passage du corporel au verbal est privilégié.

Échange : La question doit être ouverte... *Qu'avez-vous entendu ? Que peut-on dire de cette musique ?*

Être à l'écoute de toutes les remarques des élèves (se munir d'une affichette afin de noter les remarques et propositions des élèves).

- **Deuxième écoute**

Elle servira à s'interroger sur ce que la classe a entendu. Chacun devant se poser la question par rapport aux remarques faites après la première écoute.

Nouvel échange, etc.

- **Troisième écoute**

On se met d'accord. Engagement du corps. Production

On expérimente les notions relevées : hauteur, alternance timbres différents, musique/silence, intensité, tempo, rythme, ambiance...

Des précisions sur l'œuvre entendue peuvent être données : compositeur, époque, contexte, clés de lecture.

- **Quatrième écoute**

Avec ce qui a été analysé sur la nature des sons entendus ; leur organisation et le contexte de création, la subjectivité peut alors être mise à distance et les élèves peuvent alors adopter une posture esthétique qui permet alors de mettre une œuvre en relation avec une autre, mémoriser une émotion ressentie.

Productions d'élèves

Lors de séances axées autour de la pratique (chant ou instrumental), il est important de donner aux élèves la possibilité d'écouter leurs propres productions grâce à deux outils essentiels : le capteur sonore (enregistreur numérique, téléphone portable) et l'enceinte (bluetooth pour son aspect pratique). En effet, il est important de s'écouter pendant la

production mais également après, de manière à éprouver le plaisir de la réécoute, de favoriser l'analyse de la production par rapport à l'intention de départ et la faire évoluer. Lors d'activités en petits groupes, donner à écouter aux autres permet d'expérimenter d'une part la posture du musicien qui tente de faire partager les émotions qu'il éprouve aux spectateurs, et d'autre part, la posture de l'auditeur qui pourra alors exercer son esprit critique en toute bienveillance.

Œuvres musicales

Les trouvailles, les inventions des élèves mises en musique par les élèves peuvent être mises en parallèle avec des œuvres de musiciens soit avant, soit après la phase de production. Dans le premier cas, cette écoute permet d'impulser des principes sonores de production, dans le deuxième cas, l'écoute permettra de repérer des similitudes et des différences et ainsi poursuivre l'apprentissage en Éducation musicale.

- ◆ **Les paramètres du son, quelques définitions en musique et quelques principes sonores simples**

| LES QUATRE PARAMÈTRES DU SON | |
|------------------------------|---|
| La hauteur | Son grave/aigu |
| L'intensité | Puissance : fort/doux |
| La durée | Long/court/continu/résonance |
| Le timbre | Caractéristiques du son, sa « couleur » |

| QUELQUES DÉFINITIONS EN MUSIQUE ET QUELQUES PRINCIPES MUSICAUX SIMPLES | |
|--|--|
| Le tempo | La vitesse |
| La pulsation | Le battement régulier que l'on trouve souvent en musique |
| L'accélération, la décélération | De plus en plus vite, de moins en moins vite |
| L'accumulation | L'empilement d'un son, d'une musique |
| L'ostinato | Un motif mélodique ou rythmique se répétant |
| La tessiture | L'étendue d'une voix, d'un instrument |
| Un corps sonore | Un objet mis en vibration et qui produit un son |
| La mélodie | Une suite de sons ordonnés |

◆ Les familles d'instruments de musique

On a pour habitude de classer les instruments de musique issus de la musique occidentale en trois familles : les vents, les cordes et les percussions. Cette classification tient compte de la façon dont le son est produit mais également de la manière dont on en joue (cordes pincées, frappées, frottées...).

- **Les cordes** : violon, violoncelle, guitare, piano, harpe, lyre, cithare, arc musical, luth, guitare électrique...
- **Les vents** : flûte, hautbois, clarinette, saxophone, accordéon, orgue, cornemuse...
- **Les percussions** : timbale, batterie, tambourin, triangle, cloches, xylophone, djembé, castagnettes, maracas...

Certains instruments de musique rentrent difficilement dans cette classification comme les instruments électroniques.

De nombreux extraits sonores : <http://www.decouvrir.la.musique.online.fr>

De nombreux exemples : <http://www.les-instruments.com/classification.php>

◆ Les genres musicaux, les styles, les formes musicales

Ces trois terminologies genre-style-forme sont complexes à définir et différencier l'une de l'autre.

- **le genre musical** définit plutôt un ensemble d'œuvres de même caractère au sens large du terme. Exemples : la musique sacrée, l'opéra, la musique de chambre, la chanson, le rock, la musique vocale...
- **le style musical** se rapportera davantage à une époque, une interprétation, des caractéristiques communes esthétiques. Exemples : le style particulier d'un compositeur comme Debussy, Beethoven, Mozart, Django Reinhardt...
- **la forme musicale** sera plus liée à l'écriture même d'une œuvre, sa construction, sa structure. Exemples : une symphonie, un concerto, un opéra.

◆ Les grandes périodes de la musique savante occidentale

La musique occidentale dite « savante » trouve son origine dans les musiques antiques et les chants religieux chrétiens. C'est au milieu de Moyen Âge que l'écriture musicale (les neumes sont les premiers signes de notation musicale) va permettre de garder une trace de ce qui est chanté et de la diffuser dans tous les territoires. Cette volonté d'unifier les rites et la musique religieuse date de Grégoire le Grand, pape de 590 à 604. La voix à l'unisson était chantée dans les églises et ces chants prirent le nom de chants grégoriens. Qu'elle soit religieuse ou profane, la musique du Moyen Âge était transmise par des manuscrits et véhiculée par des poètes musiciens (troubadours, trouvères). Au-delà des musiques religieuses existaient les musiques populaires chantées et jouées.

- **La Renaissance** est une période riche qui génère une explosion musicale vocale (les polyphonies) et instrumentale.
- **La période baroque** qui dure 150 ans prend son essor au début du XVII^e siècle par la naissance de l'opéra, couvre la période du règne de Louis XIV en France avec Lully et Rameau (musiciens emblématiques de cette période) et se termine vers 1750 (mort de J-S Bach et naissance de Mozart en Allemagne). Cette période verra apparaître de nombreuses formes musicales : sonate, suite, fugue... Parmi les œuvres de référence : J-S Bach (Concertos brandebourgeois, Sonate pour violoncelle), Monteverdi (L'Orfeo), Vivaldi (Les quatre saisons), Haendel (Le Messie), Purcell (Didon et Enée)...

- **La période classique**, avec comme musiciens emblématiques Mozart et Haydn, fait la part belle à l'orchestre symphonique, à l'opéra, à la musique de chambre. Parmi les œuvres de référence : Mozart (*La Flûte enchantée*, le *Requiem*). Beethoven ouvre ce qu'il est convenu d'appeler **la période romantique** avec l'apogée de l'opéra lyrique italien et des symphonies. Des compositeurs allemands comme Schubert, Brahms, hongrois comme Liszt et polonais comme Chopin ont écrit de nombreuses sonates, valse, préludes pour le piano. Quelques œuvres majeures : la *Symphonie Pastorale* de Beethoven, la *Sonate n°13 en la majeur*, la *Truite* de Schubert, un *Requiem* allemand de Brahms, *Mephisto Waltz* de Liszt, les valse de Chopin, l'opéra *Aïda* de Verdi.
- **La période contemporaine** voit le jour à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle avec des musiciens comme Debussy, Ravel, Stravinsky, Bartok qui vont ouvrir des voix musicales différentes (atonale, dodécaphonique). Quelques œuvres majeures : le *Prélude à l'après-midi d'un faune* de Debussy, le **Boléro** de Ravel, le *Sacre du printemps* de Stravinsky, la *Sonatine* pour des airs populaires roumains de Bartok.
- **Les musiques concrètes et électroacoustiques** feront évoluer la musique savante vers d'autres horizons. Quelques œuvres majeures : *Messe pour le temps présent*, *Psyché Rock* de Pierre Henry, *Sonatine pour flûte et piano* de Pierre Boulez.

◆ **L'évaluation en Éducation musicale aux cycles 2 et 3 (les univers sonores au cycle 1)**

À l'école maternelle et élémentaire, l'évaluation sera toujours au service des apprentissages et aura avant tout une fonction formative. Elle sera toujours bienveillante. Observer les élèves va permettre d'évaluer leurs capacités à répondre aux attentes du programme.

Voici quelques exemples de capacités mises en œuvre en Éducation musicale :

Explorer, inventer, identifier des composantes d'une musique, chanter, interpréter un chant, écouter le point de vue des autres, expliquer ce que l'on a fait, maîtriser les aspects mélodiques et rythmiques (par imitation ou après apprentissage), mémoriser un texte, bien l'articuler, acquérir des connaissances, utiliser un vocabulaire approprié.

Se référer au programme permettra de définir les capacités que l'on souhaite évaluer. Les modalités de ces évaluations peuvent être faites de façon individuelle, par petits groupes ou avec le groupe classe lors du regroupement choral par exemple.

◆ **L'aide aux élèves en difficulté dans ce domaine**

L'Éducation musicale s'évalue, comme nous l'avons vu ci-dessus, et la remédiation doit être la suite à apporter après cette évaluation formative et bienveillante.

La remédiation va prendre plusieurs formes et devra avant tout se baser sur des capacités bien définies. Il sera possible de faire des petits groupes de besoins pour certains élèves qui ont des difficultés à reconnaître des sons, à mémoriser des paroles d'un chant, à percevoir une pulsation, à chanter avec justesse.

Certains **jeux** autour du sonore, de la musique, de la reconnaissance d'instruments (comme les Kim ou les lotos sonores) seront également un outil précieux pour ces élèves en difficulté. La flûte à coulisse est un instrument qui aidera les élèves par des jeux d'imitation à jouer avec leur voix. Faire des sirènes et inviter les élèves à les imiter permettra d'aider certains enfants qui chantent trop grave ou en bourdon.

Avant de faire chanter le chœur, une attention mélodique en direction d'un élève qui ne chante pas juste, ou trop grave, sera également une aide précieuse pour lui.

3. LES CONNAISSANCES ATTENDUES SPÉCIFIQUES À L'HISTOIRE DES ARTS

L'Histoire des arts a été introduite dans les programmes en 2008. Il s'agit donc d'un enseignement très récent, contrairement aux Arts plastiques et l'Éducation musicale, qui existent (sous des appellations qui ont quelque peu évolué) depuis les origines de l'école publique.

Un enseignement et non une discipline. L'enseignement de l'Histoire des arts consiste en l'élaboration d'une culture artistique partagée, dont le temps d'étude n'est pas défini dans l'horaire hebdomadaire officiel de l'élève (qui se décline, au cycle 3, selon 7 disciplines (ou matières) : Français, Mathématiques, Éducation physique et sportive, Langue vivante, Sciences et technologie, Enseignements artistiques, Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique), car il est à compter sur les temps des disciplines associées aux domaines concernés (Éducation musicale ou EPS pour les arts du son ou la danse et le cirque – arts du spectacle vivant –, par exemple).

Approche sensible et relation à la pratique artistique. Il n'est pas adéquat, en Histoire des arts, de considérer l'œuvre étudiée seulement comme un document historique, mais aussi comme une production sensible et artistique (donc esthétique). Il est précisé à ce sujet que les méthodes d'analyse d'œuvre soient également travaillées en ce sens (importance des **notions plastiques**, notamment, pour les arts du visuel, les arts de l'espace et les arts du quotidien). L'importance de la relation de l'étude de l'œuvre à une pratique artistique « en écho » est également un bon dispositif (possible pour toute œuvre des arts du visuel, de l'espace et du quotidien, mais aussi selon les cas en arts du son, du langage et du spectacle vivant).

Ressources locales et partenariat. L'appui sur les ressources proches de l'école et le travail avec les partenaires culturels est un élément fondamental de l'enseignement d'Histoire des arts. L'utilisation des documents proposés par les sujets forme généralement une bonne base pour cela.

Importance du PÉAC. Le **parcours d'Éducation Artistique et Culturelle** (PÉAC), dont les axes majeurs sont la rencontre et la fréquentation des œuvres et des artistes, la pratique artistique ainsi que et les connaissances forment un volet obligatoire des projets d'école (depuis 2016), et qui se structure sur les six domaines de l'Histoire des arts, est un élément à ne pas négliger.

Liaison école-collège (cycle 3). Dans le cadre du PÉAC aussi bien que dans l'organisation de la scolarité, la spécificité « cycle 3 » de l'Histoire des arts peut amener les candidats à rappeler la vocation de liaison inter degré de ce cycle, et donc de considérer la manière de l'envisager à travers cet enseignement.

Un enseignement basé sur six domaines. La création de l'enseignement d'Histoire des arts, en 2008, a établi six domaines, permettant de classer la totalité de l'activité artistique humaine, pour toutes les époques et toutes les aires géographiques. Les six domaines artistiques sont :

- **Les arts de l'espace** : architecture, jardins, urbanisme.
- **Les arts du langage** : littérature.
- **Les arts du son** : musique.
- **Les arts du spectacle vivant** : théâtre (mise en scène), danse, arts du cirque.
- **Les arts du quotidien** : objets d'art, design.
- **Les arts du visuel** : peinture, sculpture, photographie, cinéma et vidéo, bande dessinée, installation, performance.

◆ **Le document et l'œuvre**

Trois approches complémentaires sont à envisager, sans aucune exception, lors d'une activité d'Histoire des arts.

- **L'historique.** Une œuvre d'art est un témoin de son temps : elle décrit, montre ou évoque des objets, des formes, une sensibilité, spécifiques d'une époque. D'un point de vue historique, l'œuvre d'art est considérée avant tout à la fois comme un objet et un document, fondamentalement liée à un contexte et à sa cohérence historique, envisagée selon une rationalité et une scientificité particulières, celles de l'historien. Ce terme réfère alors fondamentalement à la question de la chronologie et de l'enchaînement des causes et des conséquences. L'étude de la dimension historique d'une œuvre d'art consiste alors à l'envisager comme un objet dont l'examen sera méthodique et structuré selon des principes qui veilleront toujours à en garantir l'objectivité.
- **L'artistique.** Une œuvre d'art exprime une sensibilité humaine universelle : elle témoigne de croyances, de spiritualités, de joies, d'angoisses, de peurs... qui peuvent être spécifiques à une époque donnée mais qui souvent en dépassent le cadre strict. Les aurochs de Lascaux, les lions de Chauvet, les portraits du Fayoum nous émeuvent indépendamment de toute référence à l'époque ou au contexte de leur création. L'étude de la dimension artistique de l'œuvre d'art consiste alors à l'envisager comme une production de l'esprit humain, dont l'examen ne sera pas moins méthodique et structuré que le précédent, mais sera pétri de principes où la subjectivité pourra prendre une place importante.
- **Le sensible.** Cette dimension, proposé ici en troisième position, est en réalité celle qui est convoquée en premier lieu. Lors de la découverte d'une œuvre, ce sont d'abord les réactions sensibles des élèves qui seront exprimées (appréciation ou non, affects, observation fine de détails non immédiats...).

Le **document 2** du sujet zéro en Histoire des arts (p. 79) est à ce sujet un élément fondamental, à garder en mémoire comme objet de référence; Il s'agit d'un extrait de *Connaitre le patrimoine de proximité, Vadémécum à l'intention des professeurs des écoles* élaboré dans le cadre d'une collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et l'Institut national d'histoire de l'art (INHA). Éric de Chassey, Henri de Rohan-Csermak (dir.)¹.

| APPROCHE SENSIBLE | APPROCHE HISTORIQUE | APPROCHE ARTISTIQUE |
|--|---|---|
| User de tous ses sens pour exprimer simplement ce que l'on voit devant soi; voir à partir des émotions ressenties, des sensations éprouvées et des impressions premières. Faire prendre conscience que le contact avec les objets artistiques génère en chacun de nous des sensations et des émotions. | Voir comment s'exprime le lien fort entre l'histoire et l'objet culturel; lire l'œuvre en privilégiant la compréhension du contexte. Faire comprendre que tout bâtiment, tout objet, toute œuvre est né(e) dans une culture et une société à un moment donné, mais qu'il ne cesse d'évoluer dans le temps, comme le regard que l'on pose sur lui. | Voir et chercher à comprendre ce que disent les formes, les couleurs, les matières et comment elles s'organisent entre elles pour créer des significations. Faire comprendre que tout bâtiment, tout objet, toute œuvre est l'expression d'un artiste, connu, anonyme ou collectif, dans une circonstance ou pour un commanditaire donné(e)s. |

1. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/63/6/2019_VMC_Patrimoine_1141636.pdf

Complémentarité de l'historique et de l'artistique, pour une connaissance pleine et entière. Si la sensibilité est commune à l'historique et à l'artistique, ces deux dernières approches sont quant à elles différentes, voire opposées. Dans une large mesure, leurs oppositions sont celles de la complémentarité : ce que l'une a, l'autre ne l'a pas, et à elles deux elles permettent un **assemblage** qui confine à la totalité. Cette complémentarité pourrait se définir par la formulation suivante : Lorsque j'étudie une œuvre d'art d'un point de vue historique, je *travaille* l'œuvre (ou sur l'œuvre). Lorsque j'étudie cette même œuvre d'art d'un point de vue sensible et artistique, c'est l'œuvre qui *me travaille*. Le caractère complémentaire de ces deux approches est tel que pour acquérir une connaissance globale (sinon complète) sur une œuvre, aucune des approches ne peut manquer, sous peine de construire chez l'élève des connaissances parcellaires ou superficielles.

Complémentarité pour une Histoire des arts et non une histoire par les arts. La complémentarité entre l'historique et l'artistique a également une autre conséquence : permettre un choix d'œuvres pouvant développer de manière équilibrée des savoirs d'ordre historique et artistique. Il s'agira en effet d'amener l'élève à s'intéresser non seulement au contexte historique que l'œuvre illustre inévitablement, mais encore, et tout autant, à l'histoire de la discipline artistique considérée. L'Histoire des arts n'est pas l'histoire par les arts. Étudier *Le Sacre de Napoléon* de Jacques-Louis David ne consiste pas seulement à s'intéresser à l'histoire de l'empire napoléonien, quoique ce tableau y contribue à l'évidence. C'est également, et tout autant, à considérer ce moment particulier, dans *l'histoire de cet art qu'on appelle la peinture*, qui est alors dominé par les recherches artistiques dont Jacques-Louis David est l'un des chefs de file, et qu'on désigne par un terme d'histoire de l'art, le néo-classicisme. Face à chaque œuvre considérée, l'Histoire des arts pose une double question : Que nous apprend cette œuvre de l'histoire de son époque, et que nous apprend-elle de l'histoire de la discipline artistique qui lui a donné existence ?

♦ **Parler sur et parler de**

Parler sur : La connaissance de l'auteur de l'œuvre (sa vie, sa formation), du mouvement auquel elle appartient, ainsi que des divers contextes où elle a vu le jour font, entre autres, référence à la question essentielle de son classement. Dans les arts du visuel, ces réflexions pourront être abordées dès qu'il s'agira de montrer des œuvres, soit par la problématique du **cartel** lorsqu'on se situe dans le domaine du musée ou de l'exposition (y compris scolaire), soit par celle de la **légende** (texte qui accompagne l'œuvre ou l'image et qui fait office de cartel) dans le domaine du livre ou de la publication web (jusqu'à la fiche technique du cahier de l'élève). Elles permettent de tenir un indispensable discours sur – et/ou autour – de l'œuvre, préalables ou compléments à l'étude de cette œuvre pour elle-même. Elles forment à l'évidence un des éléments fondamentaux de l'Histoire des arts à l'école. Elles concernent largement la discipline Histoire-Géographie, sans être étrangères aux autres disciplines cependant.

Parler de : L'histoire des arts s'intéresse aux formes. Elle tente de saisir en quoi un discours mis en forme avec les moyens de divers langages (verbal, musical, plastique, chorégraphique, cinématographique...) permet une accession au sens. Le sens des œuvres, le fond, n'y est a priori jamais séparé de la manière dont il est véhiculé, la forme¹. Si le « fond » d'une œuvre d'art n'est généralement pas spécifique d'une discipline scolaire, puisqu'il exprime des choses très diverses selon les œuvres, la forme, quant à elle, ne peut réellement être

1. Clement Greenberg, analyste méthodique de la modernité du XX^e siècle, notamment à travers l'expressionnisme abstrait américain, résumait volontiers cette manière de penser par la formule « *le fond, c'est la forme* ».

analysée qu'à travers l'expertise des disciplines associées aux divers domaines artistiques. La liste suivante, quasi exhaustive, peut alors être rapidement dressée :

- **Français** pour les arts du langage et en partie pour les arts du spectacle vivant (sur la dimension vocale du texte), ainsi que pour tout ce qui concerne le texte dans les autres arts.
- **Éducation musicale** pour les arts du son et en partie pour les arts du spectacle vivant (opéra et comédies ballets + dimension sonore), ainsi que pour tout ce qui concerne le son dans les autres arts.
- **Éducation Physique et Sportive** pour la danse et le cirque dans les arts du spectacle vivant et pour tout ce qui concerne le geste et le corps dans les autres arts.
- **Arts plastiques et visuels** pour les arts du visuel, les arts de l'espace et les arts du quotidien, et en partie pour les arts du spectacle vivant (décors et costumes, et dimension visuelle), ainsi que pour tout ce qui concerne le visuel dans les autres arts (y compris le visuel du texte – typographie et graphisme – pour les arts du langage et les arts du son).
- **Sciences et Mathématiques** pour tout ce qui concerne l'intégration des sciences dans tous les arts. Cette dimension est importante à toutes les époques et vit un renouveau très puissant dans l'art contemporain – arts plastiques, musique et danse tout au moins.

Dénoter et connoter. L'apport de la sémiologie, au sujet de ces deux mots, est un moyen efficace et à la portée des élèves pour accéder au sens de l'œuvre pour elle-même. L'étude se fera classiquement selon la complémentarité de la **dénotation** et de la **connotation**. Pour les arts du visuel, dénoter ne se résume pas à dresser la liste de ce qui est vu (les personnages et des éléments de décors pour les œuvres figuratives, des formes et des taches pour l'art **abstrait**). Il s'agit aussi d'établir des constats indiscutables en fonction des éléments qui constituent fondamentalement les images (toutes les images), et qui sont effectivement manipulés par les artistes qui les créent. Ces éléments sont nommés notions plastiques et les plus évidentes sont : la forme, la couleur, et la matière, complétées par des notions un peu plus subtiles comme la composition, ou la lumière (cf. tableau au niveau de la didactique des Arts plastiques, p. 13-14). Les notions plastiques sont également des outils d'analyse performants pour les arts de l'espace et les arts du quotidien. Dans ce contexte, connoter consistera à établir des liens de sens d'ordre rationnel et sensible entre les constats objectifs qu'a pu faire émerger la dénotation. C'est ici l'intelligence associative qui est sollicitée avant tout. Elle permettra, par exemple, aux élèves de saisir que la structure en spirale qui forme la composition d'un plafond baroque fait penser à un tourbillon qui aspire littéralement le regard vers le haut. Ce procédé visuel est utilisé par exemple dans de nombreuses œuvres du XVII^e siècle de l'Europe catholique.

Interpréter en fin de compte. L'analyse en Histoire des arts ne consiste pas à expliquer ou à commenter mais à « parler sur » et « parler de » pour émettre des hypothèses de sens. Les enseignements des disciplines associées pourront valider ou non ces hypothèses par des recherches documentaires ou grâce à un contact avec un spécialiste ou un expert (un universitaire, un critique, un conservateur de musée, un historien d'art...), notamment dans le cadre de partenariats en lien avec le PÉAC de l'école.

◆ **Problématiser toujours**

Problématique historique. Ce point renvoie à l'expertise et à la didactique de l'Histoire-Géographie, c'est pourquoi il sera seulement évoqué ici, à travers sa mise en relation avec le point suivant. Il concerne la mise en place d'une problématique de type historique à propos d'une œuvre d'art, comme on peut la trouver par exemple, au sujet du *Sacre de Napoléon* de Jacques-Louis David, dans la formulation suivante : *Comment représenter le pouvoir de l'Empereur ?*

Problématique artistique. Il revient à chacune des disciplines scolaires de faire émerger de l'œuvre étudiée des questions artistiques (expressives, sensibles) auxquelles l'œuvre répond par ses formes. Un exemple peut ici encore être donné pour les Arts plastiques avec *Le Sacre de Napoléon* de Jacques-Louis David :

Comment mettre en valeur la figure de l'Empereur dans un décor ?

Comment organiser les formes, les couleurs, les matières, la composition, la lumière pour que le spectateur oriente le parcours de son regard sur l'œuvre de gauche à droite, avec une insistance sur le centre (Napoléon et Joséphine de part et d'autre du crucifix) puis une sortie vers la droite et le haut (l'autel de Notre-Dame, puis à nouveau celle de Jésus-Christ, en passant par la figure du Pape) ?

Ces problématiques sont en fait des déclinaisons dans le détail d'une problématique artistique plus générale, qui se pose à tout artiste et au sujet de toute œuvre d'ailleurs : En quoi le médium (l'art) choisi pour exprimer telle ou telle chose est-il adéquat à cette expression ? Ou autrement dit, pour David et son tableau du *Sacre de Napoléon* : En quoi ce sacre est-il racontable en peinture ? Que peut dire la peinture au sujet de ce sacre, qu'un autre art ne saurait dire ?

C'est la complémentarité des deux types de problématiques (historique et artistique) qui permettra à l'élève d'accéder à une connaissance globale et équilibrée de l'œuvre. Le meilleur moyen de lui faire ressentir l'importance des problématiques artistiques de l'œuvre étant, dans les disciplines concernées, de les lui faire expérimenter (pratiques artistiques en poésie ou fiction littéraire en Français, danse ou cirque en EPS, Arts plastiques et Éducation musicale).

◆ **Message et service...**

Au service de... La complémentarité des problématiques historique et artistique, ajoutée à celles qui ont été décrites auparavant, amène a priori à envisager avec une grande circonspection la commode formulation « au service de... », souvent utilisée en Histoire des arts. En effet, cette expression induit nécessairement une hiérarchie au sein de laquelle c'est toujours l'art qui est placé en position subalterne. Même s'il reste vrai que dans de nombreux cas, l'art a bien été mis « au service »¹ d'une cause ou d'un pouvoir, nombreux sont les cas où l'œuvre exprime par et pour elle-même, indépendamment de tout assujettissement à quelque phénomène que ce soit.

Message ou expression ? Dans le même ordre d'idées, la formulation tout aussi fréquente qui dit que l'œuvre « transmet un message », exprime souvent le même esprit de hiérarchie où l'art a toujours une place seconde. L'utilisation du mot « message » est donc juste dans les domaines de la publicité et/ou de la propagande, où l'art est effectivement mis « au service de », pour « transmettre le message » de ce à quoi il est au service. Mais pléthoriques sont les œuvres qui ont été créées sans le moindre lien avec ces considérations. Elles sont le support ou le moyen d'expression d'une émotion, qui n'est nullement du domaine du message. Une pomme de Cézanne ou un bouquet de tournesols de Van Gogh ne délivrent à l'évidence aucun message, et sont pourtant avec la même évidence d'immenses œuvres d'art.

1. Comme c'est très largement le cas dans une œuvre comme *Le sacre de Napoléon*, de David.

◆ **Éléments d'analyse des œuvres d'art (arts du visuel, de l'espace et du quotidien)**

La question de l'analyse d'œuvre est une question qui nécessiterait à elle seule un livre entier. Pour une approche affinée à son sujet, on renverra à la bibliographie de cet ouvrage. Voici quelques éléments importants, qui peuvent tout autant intéresser les séances consacrées à la référence artistique dans une séquence d'Arts plastiques que les éléments liés à l'enseignement de l'Histoire des arts.

Analyse par les notions plastiques. Il serait vain de vouloir synthétiser ici les diverses méthodologies d'analyse d'une œuvre d'art des trois domaines liés aux Arts plastiques (arts du visuel, arts de l'espace et arts du quotidien). Parmi ces méthodologies, il est une approche facilement applicable à l'école primaire, qui garantit un niveau d'analyse abordable par les élèves des cycles 3 et assure la dimension sensible de l'étude : utiliser les notions plastiques. Elle propose d'interroger les œuvres de référence en usant des six notions plastiques (cf. ci-dessus, p. 13), c'est-à-dire en se demandant quels choix plastiques ont été réalisés par leur(s) auteur(s) lors de leur réalisation. D'un point de vue des apprentissages, cette méthode permet aux élèves de saisir à quel point les démarches des grands artistes du patrimoine ne sont pas éloignées des leurs – c'est le niveau de réponse qui diffère, pas la méthode de travail –, et surtout de formuler au sujet de l'œuvre étudiée des remarques et des constats objectifs : organisation de la composition, liste et emplacement des couleurs, qualité précise des formes et des matières, intensité et direction de la lumière, description de l'espace selon ses plans et/ou sa profondeur... C'est sur ces éléments objectifs que les élèves pourront ensuite construire leurs interprétations de l'œuvre. Leurs interprétations, aussi poétiques soient elles, resteront alors crédibles, puisqu'elles seront basées sur des fondements solides et indiscutables.

◆ **Le cahier d'Histoire des arts**

Sur papier ou support numérique, c'est le lieu où l'élève garde trace des études des œuvres qu'il a croisées. Une bonne solution est de le dédier à l'élève et non à la classe, afin qu'il puisse le nourrir et le densifier d'année en année. Il correspond également, en version numérique, au portfolio du PÉAC prévu à terme. Il pourra être structuré selon les 6 points suivants :

1. **La « carte d'identité » de l'œuvre.** Titre, nom de l'auteur, date (et pour les arts du visuel : dimensions, support, technique – dans ce cas on parle de cartel).
2. **La place de l'œuvre sur une frise chronologique.** Généralement, sur le cahier, pour des raisons matérielles d'espace, un simple extrait de frise sera consigné. Il reste très appréciable qu'une grande frise chronologique existe sur les murs de la classe. Toutes les œuvres étudiées y seront inscrites.
3. **La reproduction de l'œuvre (sauf arts du son).** Elle est en couleurs de préférence pour les images, et selon plusieurs points de vue pour les œuvres en volume ou les spectacles. Dans les domaines où cela a un sens, un indice permettant de bien se représenter les dimensions de l'œuvre est le bienvenu (par exemple, la silhouette d'un élève, à l'échelle, près de l'œuvre – ou la silhouette de l'œuvre à l'échelle à côté d'une figurine standard d'élève, pour les œuvres de très petite taille).
4. **La trace écrite « objective » de la séance.** Synthèse réalisée avec les élèves à l'issue de la séance, elle résume succinctement ce qui a été étudié, lors de l'étude rationnelle et objective de l'œuvre.
5. **La trace écrite « subjective » de la séance.** Il s'agit de quelques notes personnelles à propos des ressentis de l'élève. C'est là que s'exprime la dimension sensible de l'étude de l'œuvre. L'élève y note la manière dont il a appréhendé l'œuvre, si elle l'a ému ou non, si elle l'a amusé/attristé/énervé/effrayé..., etc.

6. Des images des travaux de pratique artistique réalisés en écho à l'œuvre étudiée.

Ce sont des travaux plastiques, mais aussi éventuellement des photographies de performances théâtrales, dansées ou circadiennes. Sur le port folio numérique, des vidéos ou fichiers son (textes lus, chants, morceaux de musique joués par les élèves...) peuvent également être intégrés.

Une double page est sans doute un support intéressant pour tout cela. La mise en page de ce cahier (papier ou numérique) peut également faire l'objet d'un travail artistique. Dans le domaine du graphisme éditorial, il est possible de faire une recherche de maquette prenant en considération la dimension visuelle de cette double page (typographie, tailles et couleurs des titres et intertitres, marges, place et dimension des images, couleur des fonds de page, etc.).

VOCABULAIRE NOTIONNEL, PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE À CONNAÎTRE¹

Dans les articles de cette page, les mots soulignés renvoient à un autre article du lexique.

Abstrait. Terme qui, depuis le début du XX^e siècle en Europe (vers 1908) définit une peinture ou une sculpture dont les formes n'évoquent aucun élément de la réalité visible. Avant cette époque cependant, de nombreuses œuvres abstraites ont existé, des grottes préhistoriques (signes abstraits auprès des animaux peints de Lascaux, par exemple) aux décors graphiques nobles ou populaires des civilisations anciennes et actuelles, européennes et non européennes (ornements celtes sur les armes et les bijoux, par exemple). Par ailleurs, la musique, mais aussi de nombreuses formes de l'architecture, du design ou de la danse, sont « naturellement » des arts abstraits. Il est erroné de dire l'art abstrait pictural ou sculptural du XX^e siècle « ne représente rien ». Cet art ne *figure* pas (figuratif), mais il représente. Et ce qu'il représente, ce sont des réalités abstraites, comme les sentiments et les émotions. Dans les arts du visuel, le contraire d'abstrait n'est pas *concret*, mais figuratif : l'art abstrait est aussi appelé art non figuratif.

Accumulation. Dans le contexte des arts du visuel, ce terme désigne, depuis les premières accumulations proposées par l'artiste français Arman dans les années 1960, une œuvre formée par l'assemblage d'un nombre conséquent d'objets identiques. Dans cet ouvrage, l'œuvre *Escarpin géant*, de Joana Vasconcelos (p. 133), qui assemble entre elles des dizaines de casseroles identiques, peut être qualifiée d'accumulation. En Éducation musicale, ce terme signifie ajout progressif d'instruments de musique ou de voix, empilement de différents éléments sonores.

À la manière de... Cf. Introduction, p. 22.

Analyse a posteriori. Analyse de l'activité pédagogique après qu'elle a été réellement menée avec les élèves. Elle permet de construire des remédiations aux problèmes qui ont été rencontrés, soit lors de prolongements de cette activité, soit lors d'une nouvelle mise en œuvre avec d'autres élèves.

1. Lexique de l'Éducation musicale sur Éduscol : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_education_musicale/82/4/RA_C2C3_EM_Lexique_EM-dm_613824.pdf

Analyse a priori. Analyse de l'activité pédagogique avant qu'elle a été réellement menée avec les élèves. Elle permet d'anticiper au mieux les moments où les élèves risquent de rencontrer des difficultés, et donc de mieux les gérer, dans le présent de la classe, lorsqu'ils arriveront effectivement.

Analyse formelle. Ce type d'analyse se construit à partir des constituants effectifs de l'œuvre. Pour les arts du visuel, il s'agit des éléments techniques (support, médium, outil...) et des notions plastiques (cf. Introduction, p. 13 et analyse plastique, dénotation et connotation).

Analyse iconique. Cette analyse, au sujet d'une œuvre des arts du visuel, répond à la question : « Qu'est-ce qui est représenté ? ». Elle ne fait pas grand cas du fait qu'on regarde une image, mais feint d'être devant le réel, et constate : il y a un homme, une femme, un lit, un chien... (dénotation). Elle s'intéresse également aux sens (connotation) de ces objets (le lit fait penser au sommeil, au foyer) et à leur symbolique éventuelle (le chien symbolise la fidélité – Cf. sujet sur le portrait renaissant, p. 174). L'analyse iconique gagne à être complétée d'une analyse plastique.

Analyse plastique. Cette analyse, spécifique des arts du visuel, de l'espace et du quotidien, concerne quant à elle la réponse à la question « Comment c'est fait ? ». Elle forme la part de l'analyse formelle qui s'intéresse aux notions plastiques (cf. Introduction, p. 13 ; dénotation et connotation ; également le sujet sur le portrait renaissant, p. 174). Attention à ne pas confondre analyse plastique (qui concerne **ce par quoi** est constituée l'œuvre – les notions plastiques) et analyse technique (qui concerne **ce avec quoi** est constituée l'œuvre – les supports, outils et médiums).

Art moderne / art contemporain. La notion d'art moderne ne recouvre pas la même réalité en Histoire, en Histoire de la musique et en Histoire des arts du visuel. Pour les arts du visuel, l'art moderne désigne une période qui, en Occident, s'étend de 1863 (Manet – Impressionnisme) à 1945-1950 (immédiat après-guerre), alors qu'en Histoire, l'art moderne est celui de la période moderne, qui va de la Renaissance à la Révolution française de 1789. La même différence d'appellation existe pour l'art contemporain : en Histoire, la période contemporaine va de 1789 à nos jours, alors qu'en arts du visuel, en Occident du moins, le mot contemporain désigne, en gros, l'art qui se développe en même temps que les trente glorieuses (inauguré en France par le Nouveau réalisme) jusqu'à nos jours.

Assemblage. Dans le domaine des arts du visuel, un assemblage (d'objets, le plus souvent) est une œuvre constituée de parties fixées entre elles par des moyens techniques issus de l'industrie : colle, plâtre, ficelles et nœuds, vis, rivets, soudure... Pour cette raison, la technique de l'assemblage n'est pas propice à faire pratiquer à l'école primaire (dangerosité et difficulté de réaliser des fixations solides). On lui préférera l'installation. Dans cet ouvrage, le sujet sur l'assemblage d'objet (p. 132) montre des assemblages de Picasso, Pras et Vasconcelos.

Boléro. Danse traditionnelle espagnole (Andalousie). La culture hispanique est en vogue au début du vingtième siècle. Cette œuvre composée en 1928 est au départ une musique de ballet.

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

Cahier d'Histoire (ou classeur) des arts. La question de la trace écrite, en Histoire des arts surtout, peut être développée par l'intermédiaire de ce cahier (cf. Introduction, p. 35).

Cartel. Mot spécifique au domaine de l'histoire de l'art et des musées. Plaquette signalétique placée à proximité des œuvres, en indiquant le titre, la date et l'auteur de l'œuvre, ainsi que la technique et éventuellement la provenance.

Compétence. Aptitude à mettre en synergie des savoirs (connaissances), des savoirs faire (capacités) et des savoirs être (attitudes) afin de résoudre un problème.

Compétences psychosociales. Cf. Introduction, p. 10.

Connotation. Terme issu de la linguistique et de la sémiologie de l'image. Il désigne tout ce à quoi fait penser un élément d'une œuvre (ou l'œuvre entière) : association d'idées, symboliques... La connotation complète généralement la dénotation (cf. analyse iconique et analyse plastique et le sujet sur le portrait renaissant, p. 174).

Contextualisation. Très important en pédagogie, et en particulier pour les enseignements artistiques, ce terme désigne le fait qu'une activité ne vient pas « de nulle part », qu'elle est en lien avec d'autres activités de la classe (cf. Introduction, p. 19).

Contrainte. En Arts plastiques, en Éducation musicale comme pour toute activité de création cette notion est fondamentale. Paradoxalement, c'est l'usage de la contrainte qui va permettre aux élèves de se libérer (cf. Introduction, p. 16).

Corps sonore. Un corps sonore est un objet ou partie d'objet mis en vibration afin de produire un son. Le terme objet sonore est parfois utilisé.

Contraste. Grande différence très visible (dictionnaire *Le Robert junior illustré*, 8-11 ans). Ce terme n'est pas une notion plastique, car il s'adapte à chacune des notions : contraste de couleurs, de formes, de matières... (cf. Introduction, p. 14).

Couleurs complémentaires. Deux couleurs sont dites complémentaires lorsqu'elles s'opposent (contrastent) radicalement. Une couleur primaire claire a donc pour complémentaire la couleur secondaire foncée dont elle n'est pas la composante. Les couleurs complémentaires sont donc : jaune clair et violet foncé, rouge clair et vert foncé, bleu clair et orange foncé. Sur le cercle chromatique, deux complémentaires sont diamétralement opposées.

Couleurs primaires. Dans le cas le plus fréquent du mélange des couleurs sous forme de peinture, les couleurs primaires sont celles qui permettent par mélange d'obtenir toutes les autres nuances de couleurs (et leurs déclinaisons en tons foncés ou clairs) et ne peuvent pas être produites par mélange d'autres couleurs. Ces couleurs sont au nombre de trois : jaune, magenta et cyan.

Couleurs secondaires. Une couleur secondaire est une couleur résultant du mélange de deux couleurs primaires. En peinture, les couleurs secondaires sont le vert (jaune + bleu), l'orangé (jaune + rouge) et le violet (rouge + bleu).

Crescendo. Augmentation progressive du volume, de l'intensité dans l'exécution d'un morceau de musique, d'un chant.

Dénotation. Terme issu de la linguistique et de la sémiologie de l'image. Il désigne tous les constats simples et objectifs que l'on peut faire en regardant l'œuvre : liste des objets figurés (un personnage, un meuble, un élément de paysage...) et des notions ou éléments plastiques observés (une grande quantité de rouge et de vert, une matière singulière...). La dénotation est généralement complétée par la connotation. (cf. analyse iconique et analyse plastique et le sujet sur le portrait renaissant, p. 174).

En écho à... Terme utilisé pour un type particulier d'activité d'Arts plastiques qui fait suite à la découverte d'une œuvre d'art de référence et propose aux élèves de créer en relation avec cette œuvre (cf. Introduction, p. 22). En musique, un écho signifie une répétition d'un son.

Évaluation. Comme toute discipline scolaire, les activités d'Arts plastiques et d'Éducation musicale développent souvent un ou plusieurs temps d'évaluation. Sommative (quantitative) et formative (qualitative), cette évaluation est avant tout positive et valorisante. Elle consiste surtout à observer et commenter les productions, selon diverses modalités pour lesquelles le rôle d'animateur de l'enseignant est crucial. Ces évaluations permettent des réajustements et des remédiations (cf. Introduction, p. 20 pour les Arts plastiques et p. 29 pour l'Éducation musicale).

Expérientiel / apprentissage expérientiel. La pratique artistique, propose aux élèves de vivre une *expérience*. Pour cela, le type d'apprentissages qui se met en place durant ce temps est qualifié d'*expérientiel* (cf. Introduction (p. 18)).

Figuratif. Ce terme qualifie toute œuvre des arts du visuel qui montre des formes reconnaissables de la réalité visible (un corps, un élément de décor...). L'art figuratif s'oppose à l'art abstrait (ou non figuratif).

Genres picturaux. Il s'agit d'une typologie héritée de l'académie de peinture du XVII^e siècle. Elle hiérarchise les thèmes selon leur supposée difficulté de réalisation. Le critère est la figuration humaine et animale en mouvement considérée comme demandant la plus grande virtuosité. Le genre majeur est en ce sens la peinture d'Histoire; suivent la scène de genre, le portrait, le paysage, puis la nature morte. Les genres picturaux sont toujours utilisés de nos jours pour désigner les divers types d'images, mais leur hiérarchie est beaucoup moins prégnante.

Geste. En arts plastiques, ce mot est l'un des quatre éléments constitutifs les plus basiques, résumés par l'acronyme SMOG. Il désigne l'action que l'artiste applique sur le médium et l'outil. Le geste peut être ample ou retenu, violent ou doux, etc (cf. Introduction, p. 12). En cycle 1, où l'affinement de la motricité fine est un apprentissage important, la question du geste est très importante. Voir aussi gestes « musicaux » / gestes « instrumentaux ».

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

Gestes musicaux / Gestes « instrumentaux ». Ils ont pour but de produire du son comme ceux que font les musiciens avec leur instrument :

- frotter, pincer les cordes d'un violon
- souffler dans une trompette
- gratter un instrument de percussion (guiro)
- frapper un tambourin
- taper sur une caisse (cajon)
- secouer des maracas, grelots

Induction / incitation. Ces termes sont utilisés pour désigner le démarrage des activités d'une progression pédagogique. Ce temps est à penser avec précision par l'enseignant, car c'est celui qui aidera l'élève à entrer dans l'activité et en comprendre le sens. La contextualisation de ce moment, en particulier, en est un élément important.

Installation. Œuvre des arts du visuel composée de divers éléments juxtaposés, mais pas assemblés. L'installation est un procédé plastique proche de l'assemblage. Dans cet ouvrage, les productions des élèves du sujet sur l'assemblage d'objets (p. 132) sont surtout des installations.

Interdisciplinarité et pluridisciplinarité. Le document 3 du sujet zéro en Histoire des arts (p. 79) est intéressant à garder en mémoire à ce sujet, car il décrit clairement la différence entre pluridisciplinarité et interdisciplinarité.

Jeux de lecture d'images. La présentation frontale et dialoguée d'une œuvre est souvent difficile à gérer dans la classe, car l'attention des élèves peut se perdre. Les jeux de lecture d'images permettent de pallier cette difficulté. Le principe en est toujours le même : jouer sur le montré/caché, afin de créer du mystère, donc une *attente*, et par conséquent rendre les élèves *attentifs*. Trois exemples parmi les plus utilisés :

- le jeu le plus simple est le *jeu de Kim*, qui consiste à montrer l'image quelque secondes, puis à la cacher en demandant de se remémorer ce qui y a été vu (Combien de personnages ? Y avait-il un instrument de musique ? Etc.);
- le *jeu des fenêtres* consiste à montrer l'image par morceaux, pour faire émettre des hypothèses sur ce qui est caché à partir de ce qui est visible, et avancer ainsi peu à peu jusqu'à la découverte complète;
- la *dictée d'image* consiste à décrire (ou faire décrire par un élève) une image qui n'est vue que par celui qui la décrit. La classe a pour consigne de dessiner ce qui lui est décrit. Les questions des dessinateurs sont alors toujours très pertinentes, et sont autant de points d'analyse d'image sur lesquels il est bon de revenir une fois que l'image est montrée à tous.

Jeux vocaux. Ces jeux mobilisent la voix, le corps, le souffle en amont d'une séance de chant : jeux de fusées ou d'ascenseur (son qui monte et qui descend), vocalises, onomatopées, vire langues, souffle (jeu du petit chien)...

Matérialité des productions. Cette terminologie, issue des programmes officiels d'Arts plastiques, est sans doute l'un des plus difficile à assimiler *a priori*. Elle désigne en réalité quelque-chose de relativement simple : un œuvre des arts du visuel est avant tout un objet, et en ce sens il est formé de matière(s). S'intéresser à la matérialité des œuvres, c'est tout d'abord considérer quelle(s) matière(s) leur donne existence : le marbre pour un statue

antique. C'est aussi aller plus loin et examiner en quoi ces matières (et leurs qualités) participent du sens de l'œuvre. Le marbre, lisse, légèrement translucide et brillant, rend la statue antique délicate et tient le spectateur à distance (il n'ose toucher). Adaptée à l'Histoire des arts, cette problématique de la matérialité des œuvres est une des garanties de parler de l'œuvre, et non seulement parler sur ou même à côté (cf. Introduction, SMOG p. 12 ; Matière p. 14 ; Parler sur et parler de, p. 32).

Matériauthèque. Sorte de « bibliothèque » de matériaux et d'objets de rebut entiers ou abimés. Elle peut les proposer en vrac ou bien classés selon leurs usages, leur composition matérielle ou tout simplement leurs noms...

Médium. Terme utilisé pour désigner non seulement la matière ou l'outil qui permet l'expression plastique sur le support. Désigne également le procédé ou la technique utilisés par un artiste (ou un élève) pour s'exprimer plastiquement : gravure, photographie, sculpture sur marbre, installation... (cf. Introduction, p. 12).

Mimesis. Ce terme est le plus approprié pour désigner la recherche, dans les arts du visuel, d'une ressemblance de formes, de couleurs et de détail, qui tente de faire de l'image le double parfait du réel. La mimesis est le statut mimétique de l'image par rapport au réel.

Mise en commun. Moment où les réflexions individuelles ou en petit groupe sont mises à la connaissance de l'ensemble de la classe (cf. Travail de groupe).

Mise en mouvement. Mobilisation du corps lors d'une séance en Éducation musicale : soit assis, debout ou en se déplaçant dans un espace.

Musique savante. Contrairement aux musiques populaires et traditionnelles, elle est considérée en Occident comme une musique de tradition écrite. Elle est communément appelée musique classique.

Notions plastiques. Éléments qui structurent les images et forment une entrée simple et efficace pour les analyses des productions plastiques (des artistes aussi bien que des élèves). Elles sont au minimum au nombre de 4 : composition, couleur, forme, matière. On y ajoute souvent la notion de lumière, celle de gestualité (trace du geste de l'artiste dans la matière – cf. SMOG) et d'espace (profondeur – notamment par plan – l'œuvre peinte).

Nuance. Résultat du mélange de deux couleurs en l'absence d'introduction de blanc ou de noir (cf. ton).

Objectif. L'enseignant définit un objectif d'apprentissage, une intention pédagogique à l'égard de l'élève afin qu'il développe des compétences.

Objet sonore. Il est constitué d'un ou plusieurs sons audibles qui n'ont pas forcément une valeur esthétique. Il est parfois utilisé comme synonyme de corps sonore.

Opérations plastiques. Les opérations plastiques sont les actions physiques que l'artiste plasticien développe durant sa production. Elles sont généralement classées en quatre catégories : Reproduire, Isoler, Transformer et Associer (que l'acronyme RITA permet de mémoriser).

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

Ostinato. Motif mélodique ou rythmique répété obstinément durant un morceau de musique.

Outil. Objet permettant l'expression plastique, généralement manipulé par la main (et donc les gestes qu'elle lui applique), sur le support. On différencie les *outils directs*, qui marquent directement le support, comme le crayon ou la craie sur une feuille, un clou ou une baguette sur de l'argile fraîche, et les *outils indirects*, qui nécessitent l'emploi d'un élément tiers (ou médium) pour cela, comme le pinceau avec la peinture, ou la plume avec l'encre. Par extension, de nombreux artistes utilisent le terme d'outil pour désigner des objets plus complexes, comme l'aérographe ou l'appareil photographique. Le mot instrument est également utilisé, dans le même sens (notamment dans les programmes d'Arts plastiques).

Parcours d'Éducation Artistique et Culturel, PÉAC. Cf. Introduction, p. 8.

Perception. La perception sonore est la reconnaissance d'un message comme un son, une musique qui va permettre son analyse.

Percuteurs. Les percuteurs (terme générique) sont utilisés pour taper, frotter des corps sonores : baguette chinoise, fourchette métallique, mailloche, cuillère en bois...

Plastique. Ce qui peut changer de forme. Le mot vient du grec *plastikós*, « malléable, qui sert à modeler », lui-même dérivé de *plássein*, « façonner, former ». Le terme est donc d'abord en lien avec la sculpture, puis par association d'idée à tout ce qui fait image (dessin, peinture, photographie), et aux autres arts en relation avec la représentation visuelle (cf. Arts plastiques / Arts visuels).

Problématique artistique. Question à laquelle une œuvre d'art ou une production d'élève apporte une réponse. Les problématiques artistiques le plus souvent travaillées à l'école primaire sont construites en relation avec un ressenti ou une émotion : *Comment faire peur ? Comment faire pleurer ou ressentir de la tristesse ?...* (Cf. Introduction, p. 15).

Production vs œuvre. Dans le cadre scolaire, l'usage est de réserver le mot production pour les travaux des élèves, et le mot œuvre pour les ouvrages des artistes du patrimoine.

Programmation. Ce terme désigne une progressivité de l'acquisition des compétences fondamentales, anticipée et développée tout au long de l'année par l'enseignant. Ce fonctionnement, fréquent pour de nombreuses disciplines scolaires, n'est généralement pas usité en Arts plastiques car il n'a pas de pertinence *a priori*. En effet, en fonction des réponses des élèves à une situation pédagogique, il se peut que la suivante s'oriente vers autre-chose que ce qui aurait pu être envisagé au départ (cf. Introduction, p. 19). En Éducation musicale, ce terme signifie une progressivité dans les apprentissages relatifs au lexique lié au monde sonore et à la musique.

Progression. Ce terme désigne la manière dont le travail pédagogique avec les élèves se déroule en cohérence dans le temps (succession de causes et d'effets permettant aux élèves de progresser de manière équilibrée et adéquate dans leurs apprentissages).

Référence artistique. Terminologie qui désigne les œuvres d'art du patrimoine présentées aux élèves au cours d'activités dans les enseignements artistiques et l'Histoire des arts. Cela induit qu'il existe un lien pédagogique et didactique fort entre l'activité des élèves et l'œuvre qu'ils rencontrent.

Remédiation. Ce terme est assez spécifique du vocabulaire professionnel enseignant. Il consiste à proposer un dispositif qui permet de remédier à un problème ou un manque didactique ou pédagogique.

Séance. Unité de temps en lien avec les horaires hebdomadaires d'une discipline scolaire. Dans les enseignements artistiques, cet horaire est d'une heure par semaine. Il est très rare qu'une problématique soit envisagée dans son entier à l'intérieur d'une seule séance d'une heure.

S'éprouver-éprouver-prouver. La déclinaison de ces trois verbes est un bon moyen mnémotechnique pour saisir la progressivité des activités en Arts plastiques du cycle 1 au cycle 3. Partant du mot s'éprouver, on élimine la première lettre, puis encore la première lettre :

- **S'éprouver** constitue l'esprit général du cycle 1. L'élève expérimente surtout la manière dont lui-même réagit aux supports, médiums et outils rencontrés.
- **Éprouver** est central au cycle 2. Cette fois les supports, médiums et outils sont mis à l'épreuve : De quoi sont-ils capables ? Que produisent-ils ?
- **Prouver** est spécifique du cycle 3. L'élève sait, et peut expliquer pourquoi il a choisi tel support, médium et outil – tel geste également – pour construire son expression plastique.

Séquence. Une séquence est un ensemble de plusieurs séances permettant d'installer une progression dans un projet. Chaque séance, en tant qu'étape de ce projet, a généralement un seul objectif (ou plusieurs objectifs très proches). En Arts plastiques, une séquence se déroule en suivant, de manière spiralaire, les quatre grandes compétences déclinées par les programmes officiels : expérimenter, mettre en œuvre un projet artistique, s'exprimer et analyser, se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques (cf. Introduction, p. 17-18). En Éducation musicale, une séquence privilégiera des compétences de perception et de production.

Socialisation des productions. Présentation des productions à l'extérieur de la classe. Cette pratique peut se résumer à un affichage dans le couloir, mais il est possible également de lui donner plus d'ambition, en exposant par exemple dans un espace dédié, dans l'école ou (mieux) hors l'école, qui mettra ainsi bien en valeur les productions (cf. Introduction, p. 21). La socialisation des productions en Éducation musicale n'est pas un but en soi mais reste un vecteur motivant permettant d'aller au bout d'un projet et de le partager avec d'autres élèves, avec les familles...

Spiralaire. Ce terme signifie que pour chaque séquence ou progression, l'ensemble des quatre grandes compétences définies par les programmes sont travaillées, et reprises avec un approfondissement lors de la séquence suivante (cf. Introduction, p. 18).

PRÉSENTATION ET PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

Support. Matière ou objet sur lequel l'outil de l'artiste intervient, pour réaliser l'œuvre. Les supports les plus courants des Arts du visuel sont le papier pour le dessin, le mur (la paroi), le bois ou la toile pour la peinture, le bois ou le métal pour la gravure, le papier pour la photographie...

Synthèse. La synthèse en fin de séance est essentielle car elle permet de revenir sur ce qui a été fait, ce que l'on a appris. Noter en dictée à l'adulte les remarques des élèves qui permettront lors de la séance suivante de réamorcer le travail.

Tempo. Vitesse d'interprétation d'une pièce musicale.

Timbre. Définit la qualité du son, sa couleur qui permet de différencier deux instruments, deux voix.

Ton. Nuance à laquelle est mélangée du noir (qui l'assombrit – on parle de ton descendu) ou du blanc (qui l'éclaircit – on parle de ton monté). Les tons déclinent donc les différentes valeurs d'une couleur.

Trace. C'est la mise en mémoire de ce qui a été fait. En Arts plastiques, les productions des élèves sont les traces les plus évidentes et parlantes, surtout si elles sont accompagnées de leur cartel. En Éducation musicale ou en Histoire des arts les *traces* sont par exemple la synthèse de la séance, qui peut prendre une forme affinée, y compris de manière artistique, notamment pour le cahier d'Histoire des arts (cf. Introduction, p. 35).

Travail de groupe. Un travail de groupe efficace nécessite un premier travail individuel, afin que chaque membre du groupe ait quelque-chose à apporter. Ceci évite d'une part les élèves qui « ne s'intéressent pas », et d'autre part les élèves « dominants » qui imposent (même sans le vouloir) leur point de vue.

Valeur. Désigne la quantité de luminosité d'une couleur, donc sa qualité entre foncé et clair. La valeur la plus haute est le blanc et la valeur la plus basse est le noir, entre lesquelles se déclinent toute la gamme des gris (cf. Ton).

Vanité. Vient du début du texte de l'Écclésiaste (Ancien Testament) qui dit « *Vanités des vanités, tout n'est que vanité* ». Il désigne un type d'image qui exprime le caractère éphémère de la vie. Il s'agit souvent de natures mortes présentant un crâne (évocation la plus évidente), mais aussi plus simplement une fleur fanée au milieu d'un beau bouquet, un fruit blet, une bulle de savon prête à éclater, une bougie qui s'éteint... Ces *memento mori* (souviens-toi que tu vas mourir) ne sont pas à interpréter comme des images morbides, mais au contraire comme des avertissements à profiter de la vie lorsqu'il en est encore temps (à cette époque, dans le cadre d'une « vie bonne », c'est-à-dire conforme aux préceptes de l'Église et de la morale, comme c'est le cas pour *Les Ambassadeurs*, p. 176 et 185).

Voix. La voix humaine est un véritable instrument de musique. Elle peut être chantée, parlée. La production vocale est obtenue par l'envoi d'air à travers deux cordes vocales amplifiées grâce à des organes résonateurs : cage thoracique, cavité buccale...

Sujet zéro n° 1 :

Arts du visuel (Cycle 1)/ Éducation musicale (Cycle 3)

COMPOSANTE ARTS DU VISUEL - CYCLE 1 (10 POINTS)

A - En tirant parti des éléments fournis dans le dossier joint, vous effectuerez une analyse critique de la fiche de préparation présentée dans le document 1.

Vous vous appuierez sur le point de programme suivant :

Les productions plastiques et visuelles :

- s'exercer au graphisme décoratif

Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques d'enseignement en maternelle.

COMPOSANTE ÉDUCATION MUSICALE - CYCLE 3 (10 POINTS)

B - En tirant parti des éléments fournis dans le dossier joint, vous proposerez l'analyse critique de la séance de chant décrite dans le document 1.

Vous vous appuierez sur le point de programme suivant :

Chanter et interpréter

Écouter, comparer et commenter

Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques de l'enseignement de l'Éducation musicale au cycle 3.

DOSSIER DOCUMENTAIRE ♦ Composante ARTS DU VISUEL - CYCLE 1

Document 1. Fiche de préparation à analyser : sur Internet, sous le titre « Des boucles comme Calder », une internaute propose la fiche suivante :

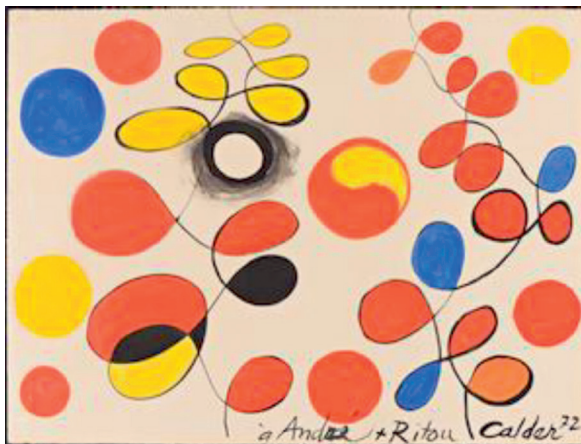
a- Objectifs

- Développer la motricité fine.
- Anticiper sur un tracé.

b- Analyse d'image

Au coin regroupement, en classe entière, l'œuvre de Calder est montrée aux élèves : repérer et décrire les caractéristiques d'une composition graphique.

1. Nous reprenons ici les termes exacts du sujet zéro tels que rédigés par le ministère de l'Éducation nationale mais la discipline est bien celle correspondant au sous-domaine « Les productions plastiques et visuelles ».



Alexander CALDER, *Sans titre*
1972, Gouache sur papier, 58 x 78 cm, Archives de la Fondation Calder

c- Entraînement

Par groupe de quatre, les élèves dessinent des boucles au tableau.

d- Pratique

• Matériel

- 1 feuille blanche A4;
- 1 craie grasse noire;
- de la gouache;
- des pinceaux.

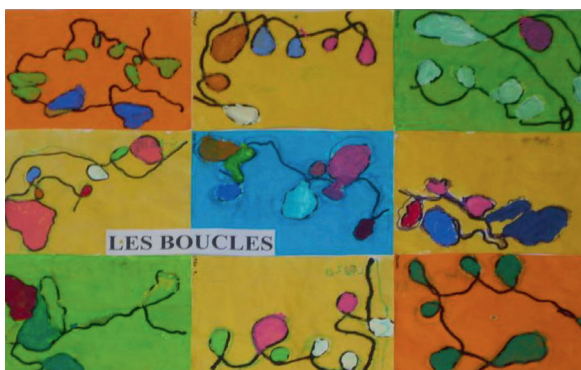
• Déroulement de l'activité

Tracer le plus vite possible à la craie noire une ligne avec des boucles, en occupant bien tout l'espace de la feuille.

Il faut entrer par un côté de la feuille et sortir par un autre.

Remplir tous les espaces à la peinture (diverses couleurs).

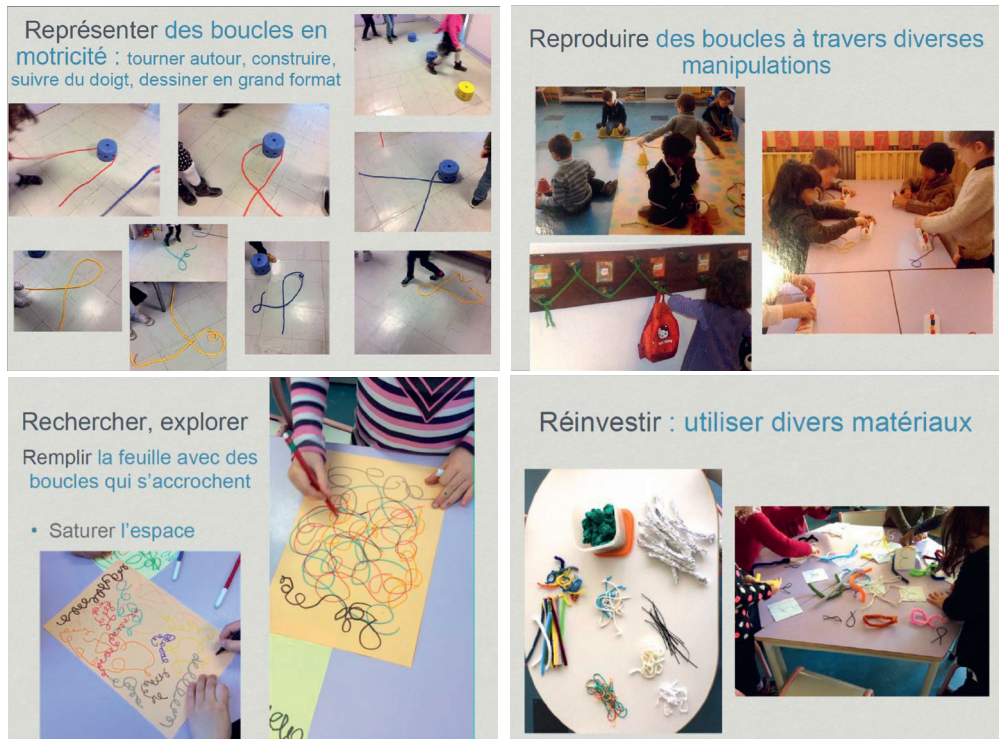
• Productions d'élèves



e- Prolongements

Une fois les travaux secs, on peut demander aux élèves de coller des gommettes dans les boucles (cf. travail conduit en parallèle sur la reconnaissance des lignes ouvertes et des lignes fermées).

Document 2. Un exemple de démarche en graphisme : les boucles en classe de grande section [extraits]¹



Document 3. Zerbato-Poudou, M.-T. (2002). À quoi servent les exercices graphiques ? *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 26-27, p. 66².

« Pour réaliser un motif graphique, plusieurs organisations motrices sont imaginables. Or, bien souvent, on se contente de souligner les résultats graphiques, leur niveau d'adéquation au modèle, sans faire une analyse des procédures de réalisation utilisées. Ainsi, si on centre son attention sur le développement de ces fonctions, par la suite, les exercices de répétition, de remplissage, de décoration ou autres, s'acquitteront alors de leur fonction d'entraînement : exercer le geste, s'appropriier les formes, mémoriser, consolider les acquis.

Les exercices répétitifs ne peuvent être en aucun cas des situations d'apprentissage. Aiguiser l'observation, anticiper et organiser les actions, choisir les procédures, évaluer, apparaissent comme les fonctions essentielles des exercices graphiques dans un contexte collectif où le langage est sollicité dans sa fonction de construction de la pensée. »

1. Éduscol, Ressource pour le cycle 1. Un exemple de démarche en graphisme : les boucles en classe de grande section. https://cache.media.Éduscol.education.fr/file/Ecriture/85/9/Resc_c1_Graphisme_boucles_GS_456859.pdf

2. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2390
doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2390>.

Document 4. Rappel du programme de cycle 1 [Extraits]¹

| |
|---|
| AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES |
| LES PRODUCTIONS PLASTIQUES ET VISUELLES |
| <p>S'exercer au graphisme décoratif</p> <p>Tout au long du cycle, les enfants rencontrent des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées. Ils constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions. L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture.</p> |

DOSSIER DOCUMENTAIRE ♦ Composante Éducation musicale - CYCLE 3

Document 1. Description d'une séance d'Éducation musicale se déroulant dans une classe de CM1.

[Cette séance a pour objectif l'apprentissage des deux premières strophes de la chanson *Armstrong* de Claude Nougaro]

Il est 13 heures 30, le professeur des écoles (PE) annonce à ses élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle chanson. Comme les élèves en ont l'habitude pour l'activité chant, ils quittent leur table et leur chaise pour se regrouper « en chœur » (debout sur deux rangs) au fond de la classe. La séance commence par l'écoute de la chanson que le PE fait entendre depuis son téléphone portable. Comme il n'a pas de dispositif d'amplification, il place son téléphone au plus près des élèves pour qu'ils puissent entendre correctement. Pour l'enregistrement, le PE choisit une interprétation de Claude Nougaro.

À l'issue de l'écoute, le PE demande aux élèves de quoi parle la chanson. Après qu'un élève a répondu qu'il s'agit « d'hommes blancs et d'hommes noirs », une discussion s'engage sur la question du racisme sans forcément de lien avec la chanson.

Au bout de cinq minutes de discussion, le PE distribue aux élèves une feuille avec les paroles du texte et annonce qu'ils vont apprendre la première strophe. Par quatre fois, le PE fait entendre le modèle depuis son téléphone portable et les élèves chantent en même temps que l'enregistrement. Des élèves qui semblent en difficulté de lecture font du bruit avec leur feuille, obligeant le PE à faire des remarques à plusieurs reprises.

À l'issue de cette quatrième répétition, le PE félicite les élèves pour le résultat et décide de poursuivre l'apprentissage avec la deuxième strophe. De la même façon, il fait entendre le modèle depuis son téléphone portable et les élèves chantent en même temps. L'enseignant ne reproduit la situation que trois fois. Des élèves lui font remarquer que certains de leurs pairs ne chantent pas la même chose qu'eux. Le PE ne répond pas.

La séance touche à sa fin, le PE décide de reprendre ce qui a été appris au cours de la séance. Les élèves enchaînent les deux premières strophes de la chanson *Armstrong* simultanément à

1. Programme du cycle 1 (BO n° 25 du 24 juin 2021).

l'enregistrement de Nougaro qu'ils entendent en arrière-plan depuis le téléphone portable de l'enseignant. Au cours de l'interprétation finale, des élèves s'arrêtent de chanter, se plaignant que leurs voisins chantent trop fort et que ça les empêche d'entendre l'enregistrement.

À l'issue de cette quatrième répétition, le PE félicite les élèves pour le résultat et annonce qu'ils poursuivront l'apprentissage la semaine prochaine. Il leur demande d'apprendre les paroles chez eux pour pouvoir chanter sans la feuille. La demande sera notée dans le cahier de texte à la fin de la journée.

Pour clore la séance, le PE fait entendre *What a wonderful world* de Louis Armstrong. Il est 14 heures, les élèves rejoignent leur table pour l'activité suivante.

Document 2. Texte de la chanson *Armstrong* de Claude Nougaro, arrangement de Maurice Vander

Armstrong

Armstrong, je ne suis pas noir
 Je suis blanc de peau
 Quand on veut chanter l'espoir
 Quel manque de pot
 Oui, j'ai beau voir le ciel, l'oiseau
 Rien, rien, rien ne luit là-haut
 Les anges zéro
 Je suis blanc de peau

Armstrong, tu te fends la poire
 On voit toutes tes dents
 Moi, je broie plutôt du noir
 Du noir en dedans
 Chante pour moi, Louis, oh! oui
 Chante, chante, chante, ça tient chaud
 J'ai froid, oh! moi
 Qui suis blanc de peau

Armstrong, la vie, quelle histoire?
 C'est pas très marrant
 Qu'on l'écrive blanc sur noir
 Ou bien noir sur blanc
 On voit surtout du rouge, du rouge
 Sang, sang, sans trêve ni repos
 Qu'on soit, ma foi
 Noir ou blanc de peau

Armstrong, un jour, tôt ou tard
 On n'est que des os
 Est-ce que les tiens seront noirs?
 Ce serait rigolo
 Allez Louis, alléluia

Au-delà de nos oripeaux
 Noir et blanc sont ressemblants
 Comme deux gouttes d'eau

Document 3. Tomatis, A. (1987), *L'oreille et la voix*. « On chante avec son oreille », Paris : Laffont, p. 185.

Dans cet ouvrage, le Dr Tomatis explique, notamment, les mécanismes de l'audition dans le travail du chant et le rôle dominant de l'oreille dans la justesse et la force de l'émission vocale :

« Il me plaît de parler de “technique audio-vocale” tant il est vrai que, dans mon esprit, il s'agit bien de conduire un exercice de perfectionnement qui touche à la fois l'oreille et la voix. On n'est guère maintenant étonné de cette précision. Il n'en reste pas moins que si cette notion fondamentale de la boucle audition-phonation était entrée dans les usages, il n'y aurait pas lieu d'insister à nouveau sur une telle évidence. Mais on est encore si loin de songer à associer l'émission vocale à la notion d'écoute qu'il ne me paraît pas trop excessif, au risque de me répéter, de le signifier une nouvelle fois. »

Document 4. Apprendre un chant¹ - Document ressource Éducation musicale cycle 3, Ministère de l'éducation nationale. [Extraits]

Les approches proposées ci-dessous, qui prennent nécessairement en compte le croisement des aspects textuels et musicaux, sont complémentaires et souvent associées. Elles s'appuient sur des temps de préparation préalable concernant tant l'anticipation pédagogique de la part de l'enseignant que la mise en condition des élèves [...].

Apprendre par imprégnation

L'apprentissage par imprégnation consiste à favoriser la mémorisation d'un chant – paroles et musique – par des écoutes répétées. Il s'agit d'une approche globale permettant d'appréhender la structure du chant, sa thématique, ses récurrences (refrain, ritournelle, rimes). [...]

Apprendre par le texte

L'enseignant peut aussi aborder le texte de la chanson comme il le ferait d'un récit ou d'une poésie : interroger le sens du texte, mettre en valeur sa forme, jouer avec ses rimes, travailler diction et projection de la voix, etc. ; proposer toute activité favorisant la compréhension, l'appropriation des mots et le plaisir du jeu avec leurs sonorités. [...].

Apprendre par imitation

Cette modalité d'apprentissage, grâce à un travail progressif et détaillé, permet d'affiner la précision mélodique et rythmique. Après la découverte du chant par l'écoute, l'enseignant procède à l'apprentissage dans une alternance modèle/répétition. Phrase par phrase, ou par cellules mélodiques plus courtes si nécessaire, l'enseignant donne le modèle et les élèves le reproduisent le plus fidèlement possible. S'enchaînant sans pause superflue ni commentaires excessifs, ces répétitions s'inscrivent dans une fluidité musicale non interrompue. Le maintien de l'attention auditive et vocale est ainsi favorisé.

1. Eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

Document 5. Rappel du programme d'Éducation musicale au cycle 3, compétences travaillées [Extraits]¹

| COMPÉTENCES TRAVAILLÉES |
|---|
| <p>Chanter et interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique. • Chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive. • Mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation, [...]. • Identifier les difficultés rencontrées dans l'interprétation d'un chant. |
| <p>Écouter, comparer et commenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux. • Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique, etc. ; en déduire une forme simple (couplet/refrain, ABA par exemple). |

ANALYSE DU SUJET / PRÉPARATION DU CORRIGÉ

PARTIE A – ARTS DU VISUEL

Organisation du temps pour la partie A (1h30)

- ♦ **Lecture attentive des documents** : environ 10 mn.
- ♦ **Temps effectif de travail** : environ 1h20 divisé en :
 - **organisation des idées** : environ 30 mn ;
 - **rédaction de l'introduction et de la conclusion** : environ 10 mn ;
 - **rédaction du développement** : environ 40 mn.

Lecture du sujet : points de vigilance

Le libellé du sujet constitué de quatre documents nous alerte sur trois points de vigilance :

1. Le sujet lui-même. Il est décrit dans la première phrase : *En tirant parti des **éléments fournis dans le dossier joint**, vous effectuerez **une analyse critique** de la **fiche de préparation présentée dans le document 1**.*

- ♦ **Les « éléments fournis dans le dossier joint ».** Ces « éléments » sont à faire émerger des quatre documents qui font suite au libellé du sujet. Il va s'agir d'utiliser tous ces documents selon des usages différents et complémentaires, à savoir :
 - **document 1.** C'est le support de l'analyse. Il est à citer abondamment puisque c'est lui qui est analysé ;
 - **document 2.** Il s'agit d'un document officiel, tiré des ressources du site Éduscol. Il pourra servir d'élément officiel de référence. Il ne s'agit pas d'une « instruction officielle », mais d'une ressource dont la qualité et la conformité aux attendus des programmes sont garantis (et conseillés) par le ministère de l'Éducation nationale ;
 - **document 3.** Il s'agit d'un extrait tiré du site Persée, qui forme l'élément du sujet adossé à la recherche en éducation. Le travail de son auteur fait l'objet d'une reconnaissance importante dans la communauté éducative et la recherche en éducation ;

1. Programme du cycle 3 (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

- **document 4.** Cet extrait du texte officiel a deux fonctions. D'une part, il évite au candidat de connaître les programmes par cœur et, d'autre part, il circonscrit le champ global de l'étude, celui au-delà duquel on risque d'être « hors sujet ».

2. Une première précision de cadrage. Elle correspond à la phrase et à l'encadré qui suivent : *Vous vous appuyerez sur le point de programme suivant : « Les productions plastiques et visuelles : - s'exercer au graphisme décoratif ».* En complément du **document 4**, cet encadré permet de mieux cerner les limites du sujet : il s'agit d'appréhender les documents et le sujet uniquement dans leur relation au chapitre du programme qui concerne le *graphisme décoratif*. Centrer sa réponse au sujet sur une autre approche de la fiche pédagogique et de sa référence artistique (**document 1**), comme le travail sur la couleur, sur la composition aérienne, propre à Calder, ou sur l'expression et le sens d'une œuvre **abstraite** à l'école maternelle, serait donc se placer rapidement hors sujet.

3. Une seconde précision de cadrage. Elle correspond à la dernière phrase du sujet : *Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques d'enseignement en maternelle.*

- ◆ **Cadre réglementaire** : il faudra référer tout ce qui est avancé en priorité au **document 4** et également au **document 2** (ce dernier ne décrivant pas un « cadre réglementaire » mais un exemple pédagogique considéré comme particulièrement pertinent, à mettre en relation avec la propre liberté pédagogique du candidat).
- ◆ **Conditions spécifiques d'enseignement en maternelle** : l'accent est mis sur les spécificités du cycle 1. Il est à noter que ces spécificités sont celles de la maternelle prise dans sa globalité. Il ne s'agit donc pas de centrer son étude sur le seul enseignement des Arts plastiques (à travers le domaine *Agir s'exprimer et comprendre...*) en maternelle. Ce point est sans doute à considérer comme une incitation, à l'attention du candidat, de faire référence, aussi souvent que possible, à la très grande porosité entre les différents domaines d'apprentissage de l'école maternelle, notamment aux importantes relations qu'entretiennent le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques – les productions plastiques et visuelles » et les « fondamentaux » (lire, écrire, compter, respecter autrui).

Éléments de structuration du développement

Dans le cadre général qui est décrit par le paragraphe précédent, le développement de la composition du candidat devra aborder les points suivants :

- ◆ **précisions et explicitations.** Le sujet ne demande pas explicitement de définitions, mais il semble implicitement essentiel pour le candidat de définir au mieux les éléments centraux de son travail, d'une part, pour montrer sa maîtrise du sujet et, d'autre part, pour anticiper les éventuels malentendus avec le correcteur. Ici, il faut au moins apporter une explicitation de la notion de « graphisme décoratif ». On pourra aussi préciser d'autres termes, comme « motricité fine », et même « boucle » (notamment la relation de cette forme à l'écriture cursive – cette dernière étant citée dans le **document 4**).
- ◆ **analyse de la dénomination-même de « fiche de préparation ».** Il s'agit de vérifier dans quelle mesure il s'agit d'une « fiche de préparation » ou s'il serait préférable de la qualifier de « fiche d'activités » ou encore de « pistes pédagogiques ».
- ◆ **analyse selon les points positifs et les points négatifs.** Le candidat est invité à proposer des éléments positifs et négatifs selon les domaines suivants (proposés par la seconde « précision de cadrage » du sujet) :

- **cadre réglementaire.** Le **document 1** doit être envisagé, d'une part, selon la qualité de la relation qu'il entretient avec l'exercice du graphisme décoratif et l'extrait des programmes (**document 4**) et, d'autre part, selon sa conformité aux enjeux généraux du domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques – les productions plastiques et visuelles », tels qu'on peut les trouver dans la première partie de ce domaine sur le texte officiel ;
- **conditions spécifiques d'enseignement en maternelle.** Il s'agira de vérifier les qualités et les défauts du **document 1** à plusieurs niveaux :
 - **dimension scientifique et épistémologique.** Relation à l'œuvre d'art de référence, intégration des notions de base de la discipline (**supports**, matériaux, **outils**, **gestes**, notions et opérations plastiques, problématique artistique...).
 - **dimension didactique (les Arts plastiques à l'école maternelle).** Objectifs, organisation et cohérence des activités (relations individuel / atelier / groupe-classe), activité de l'enseignant et activité des élèves, évaluation, pertinence de la référence artistique et de son utilisation, socialisation éventuelle des productions...
 - **dimension pédagogique.** Place des activités du **document 1** dans la journée de classe, relations à d'autres activités (autres domaines disciplinaires).
 - **dimension professionnelle.** Importance des apprentissages dans le *continuum* de l'école. Relation avec l'équipe pédagogique, les parents...

Introduction et conclusion

Une fois les points précédents élaborés, l'écriture de l'introduction et de la conclusion en sont généralement une conséquence assez naturelle.

- ♦ **Introduction.** Rappel de la commande du sujet et annonce du plan du développement. Émergence d'une problématique (élaborée notamment à partir des « précisions de cadrage » du sujet).
- ♦ **Conclusion.** Retour sur la problématique définie dans l'introduction et ouverture. Cette dernière, ici, peut poser la question de l'élargissement des activités au-delà du « graphisme décoratif ».

PARTIE B – ÉDUCATION MUSICALE

Organisation du temps pour la partie B (1h30)

- ♦ **Lecture attentive des documents :** environ 10 mn.
- ♦ **Temps effectif de travail :** environ 1h20 divisé en :
 - **organisation des idées :** environ 30 mn ;
 - **rédaction de l'introduction et de la conclusion :** environ 10 mn ;
 - **rédaction du développement :** environ 40 mn.

Lecture du sujet : points de vigilance

Le libellé du sujet constitué de cinq documents nous alerte sur trois points de vigilance :

1. Le sujet lui-même. Il est décrit dans la première phrase : *En tirant parti des **éléments fournis dans le dossier joint**, vous effectuerez **une analyse critique** de la **séance d'Éducation musicale présentée dans le document 1**.*

Les « éléments fournis dans le dossier joint ». Ces « éléments » sont à faire émerger des cinq documents qui font suite au libellé du sujet. Il va s'agir d'utiliser tous ces documents selon des usages différents et complémentaires, à savoir :

- ♦ **document 1.** C'est le support de l'analyse. Il sera à citer abondamment puisque c'est lui qui est analysé. Le **document 1** décrit une séance d'Éducation musicale se déroulant en CM1.
- ♦ **document 2.** Il s'agit du texte de la chanson à découvrir et à apprendre.
- ♦ **document 3.** Il s'agit d'un extrait tiré d'un ouvrage du docteur Tomatis : *l'oreille et la voix* (notion de boucle audio-phonatoire).
- ♦ **document 4.** Cet extrait d'un document « apprendre un chant » extrait d'une ressource « Éducation musicale », cycle 3 du ministère de l'Éducation nationale donne des pistes d'apprentissage : l'apprentissage par imprégnation, par le texte, par imitation.
- ♦ **document 5.** C'est un rappel de quelques compétences travaillées issues du programme d'Éducation musicale au cycle 3.

2. Une première précision de cadrage. Elle correspond à la phrase et à l'encadré qui suivent : *Vous vous appuyerez sur le point de programme suivant : « chanter et interpréter, écouter, comparer et commenter ».* Cet encadré permet d'ancrer le sujet dans les attentes de l'école et plus spécifiquement de se référer aux programmes de l'Éducation musicale au cycle 3. Ce recadrage invite le candidat à se centrer sur la dimension pédagogique d'apprentissage d'un chant. Le choix de ce chant (**document 2**) s'articule autour de l'adaptation en français (Claude Nougaro) d'un negro spiritual et d'un musicien noir emblématique (Louis Armstrong) de l'histoire du jazz aux États-Unis au XX^e siècle. Il l'amène à parler de l'esclavage des noirs aux États-Unis, du jazz mais n'est pas l'essentiel de l'analyse. Il pourra être évoqué et faire des ponts dans le cadre de l'Histoire des arts.

3. Une seconde précision de cadrage. Elle correspond à la dernière phrase du sujet : *Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques de l'enseignement de l'Éducation musicale au cycle 3.*

- ♦ **Cadre réglementaire :** il faut référer tout ce qui est avancé en priorité au **document 5**.
- ♦ **Conditions spécifiques d'enseignement en CM1 :** l'accent est mis sur les attentes au cycle 3. Il est à noter que ces spécificités sont du cycle 3 prises dans leur globalité. Il ne s'agit donc pas de centrer son étude uniquement sur le seul enseignement d'un chant (à travers le domaine *Enseignements artistiques...*). Ce point est sans doute à considérer comme une incitation, à l'attention du candidat, de faire référence, aussi souvent que possible, à la très grande porosité entre les différents domaines d'apprentissage au cycle 3, et notamment aux importantes relations qu'entretiennent le domaine « Enseignements artistiques » et quelques « fondamentaux » (lire, écrire, respecter autrui). Le candidat ne pourra pas faire l'économie de parler de jazz, de negro spiritual – dimension religieuse – d'esclavage et se situer ainsi dans le cadre de l'Histoire des arts.

Éléments de structuration du développement

Dans le cadre général qui est décrit par le paragraphe précédent, le développement de la composition du candidat devra aborder les points suivants :

- ♦ **précisions et explicitations.** Les notions de la boucle audio-phonation (**document 3**) ainsi que celles de l'apprentissage par imprégnation et par imitation (**document 4**) pourront nourrir l'analyse critique de la séance d'apprentissage d'un chant ;

- ◆ **analyse de la dénomination-même de « description d'une séance de chant ».** Il faut ici vérifier dans quelle mesure il s'agit d'un déroulé d'une séance de découverte et d'apprentissage d'un chant nouveau et de percevoir implicitement la « fiche de préparation » qu'a pu faire l'enseignant en amont de cette séance : cadre, objectif, outils, durée, supports... ;
- ◆ **analyse selon les points positifs et les points négatifs.** On proposera des éléments positifs et négatifs d'analyse du **document 1** en s'appuyant sur les **documents 3, 4 et 5** :
 - **cadre réglementaire.** Le **document 1** permet de percevoir la posture de l'enseignant dans une séance d'Éducation musicale, de chant.
 - **conditions spécifiques d'enseignement en CM1.** Il s'agit ici de vérifier les qualités et les défauts du **document 1** à plusieurs niveaux :
 - **dimension scientifique et épistémologique.** Relation à la musique, à la voix, au choix du chant, intégration des notions de base de la discipline (supports, matériaux, outils, gestes, problématique artistique, tessiture de la voix des enfants de cet âge...).
 - **dimension didactique.** Objectifs, organisation et cohérence des activités (groupe classe / relations individuel / qualité du son / espace dédié au chant choral), activité de l'enseignant et activité des élèves, évaluation, pertinence des références artistiques et prolongements, trace du chant...
 - **dimension pédagogique.** Place des différentes activités du **document 1** au cours d'une telle séance, cohérence et préparation à l'apprentissage et à l'acte de chanter, relations à d'autres activités (autres domaines disciplinaires (Histoire des arts, Français, par exemple).
 - **dimension professionnelle.** Importance des apprentissages dans le *continuum* de l'école en lien avec la **Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PÉAC)**. Relation avec l'équipe pédagogique, les parents, les partenaires...

Introduction et conclusion

Une fois les points précédents élaborés, l'écriture de l'introduction et de la conclusion en sont généralement une conséquence assez naturelle.

- ◆ **Introduction.** Rappel de la commande du sujet et annonce du plan du développement. Émergence possible d'une problématique (élaborée notamment à partir des « précisions de cadrage » du sujet).
- ◆ **Conclusion.** Retour sur la problématique définie dans l'introduction et ouverture. Cette dernière, ici, peut poser la question de l'élargissement des activités au-delà de l'apprentissage d'un chant.

PROPOSITION DE CORRIGÉ ARTS DU VISUEL

– CYCLE 1 (10 POINTS)

CE QUI EST ATTENDU DU CANDIDAT

1. Courte analyse du sujet

Il s'agit d'analyser la fiche de préparation du **document 1**, mais c'est avant tout l'encadré du libellé du sujet qui oriente cette analyse : *Vous vous appuyerez sur le point de programme suivant : « Les productions plastiques et visuelles : - s'exercer au graphisme décoratif »*. Cet encadré est complété par le **document 4**, l'un et l'autre formant le support de la conclusion du sujet, à savoir ce qui « *permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques d'enseignement en maternelle* ». Ces deux éléments permettent de bien cerner les limites du sujet : il s'agit d'appréhender l'ensemble des documents, et le sujet lui-même, uniquement dans leur relation au chapitre du programme qui concerne le *graphisme décoratif*. Centrer sa réponse au sujet sur une autre approche de la fiche pédagogique et de sa référence artistique (**document 1**), comme le travail sur la couleur, sur la composition aérienne propre à Calder ou sur l'expression et le sens d'une œuvre **abstraite** à l'école maternelle, amènerait à se placer rapidement hors sujet. La notion de boucle sera centrale dans ce sujet, selon trois aspects au moins : sa présence dans une œuvre du patrimoine des Arts plastiques (*Sans titre*, d'Alexandre Calder – 1972), sa relation à un **geste** particulier dont elle forme la trace (motricité fine) et son importance majeure dans l'apprentissage des tracés qui forment l'écriture cursive (seules les lettres cursives i, m, n, p, t et u ne sont formées d'aucune boucle).



2. Notions scientifiques et pédagogiques à connaître

Les pages du site Éduscol intitulées *Graphisme et écriture*¹ et *Cycle 1 - écriture cursive*², ainsi que les 5 documents pdf du même site, dans la série *Ressources maternelle - Graphisme et écriture* (septembre 2015) : *Le graphisme à l'école maternelle / Le graphisme à l'école maternelle Repères de progressivité / L'écriture à l'école maternelle / Écriture spontanée : analyse d'une production d'enlèvement de grande section / L'écriture à l'école maternelle La forme des lettres*.

1. <https://Éduscol.education.fr/122/graphisme-et-ecriture>

2. <https://Éduscol.education.fr/134/cycle-1-ecriture-cursive>

A - En tirant parti des éléments fournis dans le dossier joint, vous effectuerez une analyse critique de la fiche de préparation présentée dans le document 1. Vous vous appuierez sur le point de programme suivant :

- Les productions plastiques et visuelles :**
- s'exercer au graphisme décoratif

Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques d'enseignement en maternelle.

La mise en relation du libellé du sujet et des quatre documents qui l'accompagnent permet une analyse de la fiche de préparation (**document 1**) en relation avec le cadre réglementaire de l'enseignement des Arts plastiques à l'école maternelle et les spécificités du cycle 1. Cette analyse s'appuie sur deux éléments de problématique. Il s'agit, d'une part, de s'interroger sur les relations entre le domaine « *Agir s'exprimer et comprendre avec les activités artistiques – Les productions plastiques et visuelles* » (qui seront noté AEC-AA - PPV dans la suite de ce texte) et les compositions graphiques, notamment dans un but d'apprentissage de l'écriture. D'autre part, si ces relations existent, il est envisagé en quoi cette fiche permet de développer des apprentissages disciplinaires, interdisciplinaires et plus transversaux, en cohérence avec les programmes officiels.

Pour cela, trois axes sont développés, portant trois regards complémentaires selon les trois dimensions fondamentales qui structurent l'enseignement des disciplines scolaires : tout d'abord, une analyse scientifique et épistémologique de la fiche d'activité du **document 1**, puis une analyse didactique et, enfin, une analyse pédagogique et professionnelle.

Pour chacun des éléments constitutifs de ces trois axes, il est fait enfin mention de points positifs et de points négatifs. Une synthèse générale est enfin proposée en conclusion.

1. ANALYSE D'UN POINT DE VUE SCIENTIFIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

Dans cette partie, il va s'agir de vérifier que l'activité proposée dans la fiche de préparation (**document 1**) est conforme aux savoirs qui constituent la discipline « Arts plastiques », et plus précisément les savoirs qui sont abordés, en cycle 1, au sein du domaine « *Agir s'exprimer et comprendre avec les activités artistiques – Les productions plastiques et visuelles* » (que nous nommerons ensuite, pour plus de simplicité, par l'acronyme « AEC-AA – PPV »).

• POINT MÉTHODO

Ce premier paragraphe constitue l'introduction du travail rendu par le candidat. Elle présente en quelques mots la manière dont le sujet a été compris, et annonce le plan.

• POINT PÉDAGO

L'approche scientifique et épistémologique d'une activité pédagogique interroge la relation de cette activité avec les connaissances et savoirs « savants » de la discipline (issus notamment de la recherche). Ici, il s'agit de la pratique des Arts plastiques en dehors du cadre scolaire, telle qu'elle est développée par les artistes eux-mêmes (dans leur pratique et leur appropriation des œuvres du patrimoine).

On s'intéresse donc surtout à deux éléments constitutifs des activités à l'attention des élèves : d'une part, la *pratique artistique* dans le domaine des Arts plastiques et, d'autre part, les *références artistiques* issues du patrimoine culturel des Arts plastiques.

Pratique artistique

◆ Points positifs

Les constituants fondamentaux de toute pratique en Arts plastiques sont utilisés dans cette fiche. Il est clairement question d'utiliser :

- un *support* adéquat à la discipline : feuille blanche A4 ;
- des *matières* spécifiques au dessinateur ou au peintre : craie grasse, gouache ;
- des *outils* également spécifiques (au peintre plus précisément) : pinceaux.

◆ Points négatifs

Une précision des trois « entrées » (support, matière, outil) aurait pu rendre plus explicite le choix du matériel pour cette fiche d'activité. Un élément est cependant manquant dans la liste des constituants de toute production en Arts plastiques : le *geste*. Or, comme on va le voir pour l'analyse didactique, cet élément revêt une importance majeure dans l'activité qui est proposée (et notamment son lien avec le tracé des formes de l'écrit, par l'intermédiaire de la motricité fine qui lui est lié).

Référence artistique

◆ Points positifs

C'est une œuvre d'Alexandre Calder, l'un des artistes majeurs de l'art moderne du XX^e siècle, qui sert de point d'appui aux activités. Outre l'importance de cet artiste dans l'Histoire des arts plastiques (sculpture et peinture), c'est également le choix de l'œuvre elle-même qui est judicieux, par sa proximité avec le monde enfantin, dans la mesure où elle montre une grande simplicité de formes et de tracés, et un jeu sur les trois *couleurs primaires*.

Analyse de l'image

◆ Points positifs

Il est intéressant que cette approche soit citée, ce qui permet de considérer la référence artistique comme un objet complexe, digne d'intérêt et nécessitant un examen sérieux.

◆ Points négatifs

- L'artiste n'est pas présenté. Cela pose un problème dans la mesure où seule cette œuvre semble être réellement considérée, sortie du contexte de création qui l'a vue naître. Ainsi Calder est quelque peu réduit à un simple « traceur de boucles ».

• POINT PÉDAGO

Le SMOG (Support Matière Outil Geste), proposé par Christian Louis dans son ouvrage Place des artistes (1990) est un bon moyen d'avoir en tête ce qui constitue le fondement de la pratique des arts plastiques. Cf. Introduction, p. 12.

• POINT MÉTHODO

C'est en se référant au SMOG que l'on peut remarquer que la notion de geste n'est pas citée, alors qu'elle sera centrale pour cette activité (comme on le verra par la suite).

• POUR ALLER PLUS LOIN

Alexandre Calder est un artiste majeur, très souvent présent dans les activités scolaires en Arts plastiques (cf. fiche de présentation sur [Lea.fr](#)).

- Il est question de « repérer et décrire les caractéristiques d'une composition graphique », mais rien n'est proposé à ce sujet, même de manière succincte. Il aurait pu être fait mention, au minimum, de deux **notions plastiques**, caractères importants de cette œuvre (qui la singularisent) :
 - **les couleurs** : il s'agit des trois couleurs primaires, que les élèves de l'école maternelle peuvent commencer à connaître et à retenir;
 - **les formes** : c'est la courbe qui domine pleinement, à travers le tracé de boucles.

Un autre élément de l'analyse de l'œuvre n'est pas cité de manière explicite dans cette fiche, il s'agit d'une **opération plastique**, c'est-à-dire une des actions fondamentales réalisée par l'artiste lors de la production, désignées par des verbes d'action. Ici, il s'agit de *tourner*. Cette opération plastique est par ailleurs entièrement liée à la notion de geste, abordée précédemment. L'absence de ce point est d'autant plus remarquable que le mot « motricité » est cité dès le premier objectif de la fiche.

Enfin, l'extrait des programmes (**document 4**) insiste sur le fait que le graphisme décoratif est issu de « traditions culturelles et d'époques variées ». On peut regretter que le choix de Calder ne soit pas accompagné, pour observation et comparaisons, d'au moins une autre référence artistique, présentant des formes traditionnelles de l'entrelacs et de la volute. Ces formes pourraient être extraites du patrimoine humain historique (frises des vases grecs ou des décors métalliques celtes, entrelacs des décors orientaux et musulmans, enluminures...), et d'autre part des formes traditionnelles de divers folklores ou arts populaires, sans doute plus proches, quant à elles, de l'univers visuel des élèves, telles qu'on peut les voir sur les décors de certains vêtements (dentelles notamment), ou de certains objets (cadres de tableaux, frises décoratives, œufs de pâques...).

L'œuvre proposée dans la fiche semble donc n'avoir été choisie que pour le fait qu'elle présente des boucles, formes qui font l'objet du travail que l'enseignant souhaite faire appréhender à ses élèves. Le fait que ces boucles aient été tracées par l'un des plus grands artistes du XX^e siècle apparaît comme un élément très secondaire. Aucune précision n'est d'ailleurs donnée sur les motivations du choix de cet artiste. Cependant, le dynamisme et la légèreté de cette composition, très en lien avec l'essentiel des problématiques de Calder (maître des mobiles et précurseur des sculptures en mouvement), pouvait être intégrée dans la recherche expressive de l'activité proposée (notamment en termes de motricité fine, que pourtant la fiche cite en premier objectif).

Le choix de la référence artistique semble donc avoir été opéré essentiellement pour des raisons utilitaristes, réduisant la figure de Calder à une simple « caution culturelle » à l'activité. Ceci n'est pas conforme à la base épistémologique de la discipline Arts plastiques.

• POINT MÉTHODO

Ce paragraphe est la conclusion de la partie scientifique et épistémologique de l'analyse. Une introduction et une conclusion sont indispensables dans la rédaction du corrigé.

2. ANALYSE D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE DANS LE DOMAINE « AGIR, S'EXPRIMER ET COMPRENDRE AVEC LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES »

Il va s'agir ici de considérer la pertinence, l'organisation et la cohérence des activités, au regard des apprentissages travaillés. La question de l'activité graphique à l'école maternelle est particulièrement envisagée, comme le suggère le libellé du sujet. Elle est reliée au domaine « AEC-AA – PPV », mais également au domaine « AEC-Activités physiques » (à travers la notion de geste et de motricité, notamment).

Objectifs pédagogiques

◆ Points positifs

Les objectifs pédagogiques sont présents dès le début, ce qui est important car on sait ainsi d'emblée ce que veut développer cette fiche d'activité.

◆ Points négatifs

Les deux objectifs proposés sont d'ordre moteur. Il est vrai que le geste est un élément fondamental des Arts plastiques, mais ce qui compte dans cette activité est autant le geste lui-même que la trace que ce geste laisse, ce qui n'est aucunement précisé.

Matériel

◆ Points positifs

Le matériel utilisé pour l'activité est varié et assez précis. C'est un point important car on peut immédiatement envisager quelle sera l'activité réelle et concrète des élèves.

◆ Points négatifs

Ce matériel n'est pas motivé au regard des objectifs indiqués. En quoi ce support, ces outils et ces médiums sont-ils efficaces pour développer les objectifs pédagogiques ? Une craie grasse est-elle le bon outil pour développer la motricité fine, alors-même que son diamètre et sa matière grasse et « molle » interdisent le tracé précis et le détail ? La même question se pose pour le pinceau et la gouache. En quoi ces outils permettent-ils de répondre à l'objectif « anticiper » ?

• POUR ALLER PLUS LOIN

Cette partie fait référence aux différents auteurs qui, depuis près d'un demi-siècle, ont élaboré les grandes lignes d'une didactique des Arts plastiques, comme Daniel Lagoutte, Bernard-André Gaillot ou Claude Roux.

En ce qui concerne l'activité graphique à l'école maternelle, les auteurs de référence seront alors Liliane Lurçat et Emilia Ferriero, puis Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (citée dans le **document 3**) et Danièle Dumont (pour la relation directe aux tracés de l'écrit). Cf. bibliographie et développement sur [Lea.fr](#).

• POINT PÉDAGO

Aucun de ces deux objectifs ne figure par ailleurs dans les attendus de fin de cycle 1, qui insistent quant à eux sur le choix des outils, médiums et supports, et l'adaptation du geste à ces éléments (ce qui est fort différent).

• POINT MÉTHODO

Le choix des outils est particulièrement important en arts plastiques (cf. **lexique pour plus de précisions**).

Déroulement

◆ Points positifs

La fiche décrit une progression apparemment cohérente, qui commence par une analyse, un temps d'entraînement et un développement pratique, puis un prolongement.

◆ Points négatifs

L'ordre de ces étapes n'est pas justifié (il est présenté sans explication). On peut tout d'abord s'étonner que l'œuvre soit montrée en premier. En effet, en Arts plastiques, notamment à l'école primaire, il n'est a priori pas recommandé de montrer l'œuvre au début de l'activité, car elle fait alors « écran », et rend ainsi difficile, voire impossible, pour les élèves, de s'en éloigner ou de s'en détourner, les contraignant en quelque sorte à s'y référer, voire à la copier.

Enfin, l'enchaînement entre ce qui est nommé « c – Entraînement » et « Déroulement de l'activité » n'est pas justifié. On comprend que l'« entraînement » est une sorte de découverte, lente et calme, où l'erreur est permise, alors que le « déroulement » est une consolidation des acquis de l'entraînement, où la vitesse peut être ajoutée aux difficultés à surmonter. Le bien-fondé de ce choix n'est pas explicité, notamment en termes d'apprentissages et de relation aux objectifs.

• POINT PÉDAGO

Cette référence à l'œuvre montrée en premier, voire sa copie, ne se fait aucunement par gout ou par choix, de la part de l'élève. N'ayant en effet aucune autre idée en tête (comment le pourrait-il à un si jeune âge ?), il n'a pas d'autre choix que reproduire ce qu'il voit. Cette « copie » n'est d'ailleurs alors pas une activité d'apprentissage, car il ne fait que restituer une image mentale de ce qu'il a vu, alors que copier, en tant qu'activité de comparaison et de régulation, est une véritable entreprise, complexe d'un point de vue cognitif, qui s'apprend et s'améliore.

Consignes

◆ Points positifs

Trois consignes sont proposées, qui s'enchaînent : aller vite, parcourir la feuille d'une entrée à une sortie, remplir les espaces. Elles sont libellées assez clairement : on sait ce qu'il faut dire aux élèves.

◆ Points négatifs

Dans la première consigne, la notion de vitesse est imposée sans explicitation. On comprend que la vitesse est liée à la fluidité qui est attendue des gestes de l'élève.

La deuxième consigne semble aussi être dictée par l'apprentissage de l'écriture, qui « entre » à gauche et « sort » à droite (début et fin de la ligne). Pourquoi ne pas avoir explicité cela (pour l'enseignant au moins) ? Si ce jeu d'« entrée et sortie » a une autre motivation, elle n'est pas dite, ce qui est regrettable.

• POINT PÉDAGO

La motricité fine est orientée vers un apprentissage des tracés de l'écriture, où cette fluidité sera très importante.

• POINT PÉDAGO

Cette autre consigne pourrait être, par exemple, celle d'amener l'élève à saisir qu'écrire, c'est « voyager » selon une direction dans la page (ce qui serait très pertinent mais n'est pas dit).

Travail de groupe

◆ Points positifs

Il s'agit de mettre les élèves en activité par groupe de quatre. On a ainsi une bonne idée de la manière dont se déroule la séance et se structurent les apprentissages.

◆ Points négatifs

Rien n'est dit sur ces groupes. Comment sont-ils formés ? Le fait que cette question ne soit pas posée induit l'idée que tous les élèves de la classe en sont au même niveau du point de vue de la finesse du geste et de la conscience du tracé que donnera ce geste. Or, c'est à l'école maternelle (et dans les activités graphiques, notamment) que la diversité des acquis est la plus grande. Proposer la même activité à tous les élèves, c'est presque toujours s'assurer que pour certains élèves, elle sera trop complexe (et ils seront donc mis en échec d'emblée) et que pour d'autres elle sera trop simple (et ils n'apprendront rien – tout au plus s'entraîneront-ils pour affirmer ou affiner des tracés déjà acquis).

Exemples de travaux d'élèves

◆ Points positifs

Il est important de montrer à quel résultat on s'attend de la part des élèves. C'est un excellent guide pour l'enseignant, qui pourra s'y référer pour aider les élèves en difficulté, et également voir lesquels sont déjà plus avancés.

◆ Points négatifs

Aucune analyse de ces travaux n'est proposée. S'agit-il seulement de travaux réussis ? Ou au contraire d'un panel complet ? Rien n'est dit par ailleurs sur le temps imparti pour les réaliser, ni sur les difficultés rencontrées.

Prolongements

◆ Points positifs

Prévoir un au-delà de l'activité est une bonne chose. Cela permet, d'une part, de prolonger et renforcer les apprentissages pour les élèves qui ont terminé avant les autres et, d'autre part, de développer une suite cohérente aux activités en cours.

◆ Points négatifs

Le prolongement proposé n'a pas de lien avec les activités qui le précèdent. Si l'on convient que placer une gommette dans chaque boucle permet de renforcer la différenciation entre lignes ouvertes et lignes fermées, comme la fiche l'indique, en quoi cela renforce-t-il ce qu'il est proposé de travailler dans les objectifs de la fiche ?

• POUR ALLER PLUS LOIN

Liliane Lurçat, dans son ouvrage L'activité graphique à l'école maternelle (1980) (que cite Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, document 3, dans certains de ses ouvrages), précise : « On ne peut proposer que ce qui est presque possible ». C'est une autre manière de signifier l'importance de la zone proximale de développement de Vygotsky, qui indique que, en cycle 1 plus encore que dans les autres cycles, et a fortiori dans le domaine des activités graphiques, il est essentiel de proposer aux élèves les exercices qui leur sont adaptés (et donc différencier la pédagogie).

Un point intéressant de cette fiche : la notion d'entraînement

Le mot est cité dans la fiche et il est important, tout d'abord, car il permet aux élèves de comprendre qu'avant de réaliser un travail, des essais, des tentatives (un entraînement, donc) sont nécessaires. Ici, il revêt de plus un caractère particulier si, comme annoncé dans les objectifs, il s'agit de travailler la motricité fine. C'est en effet d'une activité physique, pour laquelle le mot « entraînement » est essentiel.

Cependant, ce point est annoncé sans précisions. Au-delà de la nécessaire appropriation libre de l'activité, il est possible que le lecteur interprète cet « entraînement » d'une manière trop rigide, et trop proche d'une sorte d'entraînement « sportif », pour lequel la répétition est fondamentale.

Sur ce point, le texte de M.-T. Zerbato-Poudou (**document 3**) est assez éclairant. Elle indique que les entraînements répétitifs n'ayant d'autre but (et sens) que la répétition ne peuvent être « *en aucun cas des situations d'apprentissage* ». Cette prise de position est importante lorsqu'on se situe dans le contexte d'une activité artistique, et c'est bien ce contexte qui est annoncé.

L'œuvre de Calder l'illustre d'ailleurs précisément : elle ne montre pas une répétition de boucles, mais un développement de formes, une évolution de lignes, qui tendent à exprimer une dynamique, rendre compte d'une légèreté et, par un effet visuel de suspension, transformer un espace plan (celui du papier) en un espace tridimensionnel où les formes graphiques évoluent comme une guirlande suspendue (ou un mobile, ainsi que Calder en a tant réalisé).

Sur ce point, la relation du domaine « AEC-AA – PPV » avec les activités d'apprentissage (ou de préapprentissage) de l'écriture sont extrêmement fécondes. Elles permettent à l'élève par le « détour » d'une activité entièrement sensible et expressive (faire tourner, représenter le vent, les cheveux qui flottent, le pelage d'un mouton...), où le sensoriel (kinesthésie du tracé) et l'**expérientiel** (vivre le geste, prendre plaisir, commenter, s'amuser, comparer avec le voisin...) sont essentiels, de s'imprégner de formes. Par ailleurs, il pourra réinvestir dans des exercices plus systématiques liés à l'apprentissage de l'écriture.

La critique majeure que l'on peut faire à cette fiche d'activité réside sans doute à ce niveau, dans la mesure où elle n'est ni explicite ni précise sur les apprentissages travaillés (elle « brouille les pistes » en quelque sorte).

Points manquants ou non pensés

Pour compléter l'analyse didactique de cette fiche d'activité, il est également important d'aborder certains de ses aspects que les autres documents du sujet permettent de documenter et de mettre en valeur.

◆ Relation au corps et à la motricité large

Que l'on se place dans une perspective expressive et artistique ou dans un but d'apprentissage des stricts gestes donnant naissance aux tracés de l'écrit, la motricité fine entretient de fortes relations avec la motricité large, ce que la fiche d'activité du **document 1** n'aborde aucunement. Le **document 2** permet de considérer ce point, qui est loin d'être négligeable. Avant de tracer les boucles avec la main et un outil scripteur, les élèves sont invités à « vivre corporellement » la rotation, la fermeture d'une ligne sur une autre, la boucle. Il s'agit de faire vivre une *expérience corporelle* qui permettra aux élèves, en plus des apprentissages spécifiques au domaine « AEC-Activités physiques », de mieux appréhender les diverses parties de ce qui est proposé dans la fiche d'activités du **document 1** : observer les boucles de Calder et en parler (notamment car le passage par le

corps aide souvent au déclenchement de la parole), comprendre précisément la consigne du tracé de boucles, diversifier les tracés des boucles.

◆ Appropriation et expression sensible

Ici encore le **document 2** est très éclairant. Il propose en effet de manipuler divers matériaux pour réaliser des croisements et des boucles. Les premières manipulations ne consistent pas en des tracés, mais proposent de déformer des matériaux souples et ductiles, comme la corde ou encore la pâte à modeler. Le passage par le tracé n'est que l'une des approches de la boucle. Cette diversité est pleinement constitutive du domaine « AEC-AA – PPV », pour lequel la dimension sensible et expressive est fondamentale (et dépasse très largement la notion d'entraînement à tel ou tel tracé).

◆ Évaluation formative et verbalisation sensible

Même si cette dimension n'est pas explicitement induite par les documents du sujet, il semble important de remarquer qu'elle est totalement ignorée par la fiche d'activité. Ainsi, l'esprit de cette fiche semble être que seul le *produit* compte dans ce domaine d'apprentissage, alors qu'au contraire c'est avant tout le *processus* qui est central. Évaluer, en Arts plastiques, à l'école (y compris au collège et au lycée), c'est d'abord et surtout parler des productions et de la manière dont elles ont été produites. Une fois considérée la question de la réponse aux consignes (nécessaire mais pas suffisante), cette évaluation aborde la verbalisation de sa *démarche* par l'élève créateur et l'expression des ressentis de tous (les créateurs et les spectateurs, rôles joués tour à tour par tous les élèves de la classe).

◆ Relation à l'extrait des programmes (**document 4**)

Il est important de terminer cette analyse didactique par une analyse fine de l'extrait proposé en **document 4**. On pourra ainsi aborder les points suivants :

- **Reproduire, assembler, organiser, enchaîner.** Ces quatre verbes, qui sont tous des *opérations plastiques*, sont suivis immédiatement des mots « à des fins créatives ». Dans la fiche d'activité étudiée, seul le premier, « reproduire » est clairement envisagé, mais la dimension créative de cette reproduction ne fait pas l'objet d'attention. Cependant, les travaux des élèves montrent que cela a été le cas : certains ont joué sur la quantité de boucles reproduites, d'autres sur les formes-mêmes des boucles... Il aurait été intéressant également de considérer comment, dans les productions des élèves, les opérations *assembler*, *organiser*, et *enchaîner* ont été réalisées, de manière différente selon chaque élève. Les programmes citent aussi l'opération plastique *transformer* et *inventer*, une des activités centrales de toute pratique artistique. Toutes deux sont absentes de la fiche d'activité, et lorsque les productions des élèves montrent dans quelle mesure ils les ont effectivement mises en œuvre (transformer, notamment), rien n'en est dit.
- **Discrimination des formes.** Ce point est présent dans la fiche d'activité, de manière presque explicite, dans le paragraphe « e-Prolongements ». Il est cependant à peine effleuré.
- **Coordination œil-main.** Cette dimension, clairement indiquée dans l'extrait des programmes, est également absente de la fiche.
- **Maitrise des tracés de l'écriture.** Là aussi les programmes du cycle 1 sont clairs et la fiche d'activité n'y fait pourtant pas allusion. Il est à noter que la verbalisation de ces tracés (« je monte, puis je tourne vers la fenêtre, puis je descends, et je passe par-dessus mon premier trait, etc. ») est un élément important de ce type d'apprentissage, également non abordé.

En conclusion de cette partie d'analyse didactique, on peut dire que si plusieurs éléments importants sont abordés par cette fiche d'activités, ils sont à peine effleurés. Les travaux des élèves y sont essentiellement considérés comme des *produits*, alors que la dimension artistique du domaine d'apprentissage dans lequel s'inscrivent ces activités met l'accent avant tout sur le *processus*. Par conséquent (et par absence notamment de verbalisation) tout le volet sensible des activités proposées semble largement ignoré, alors même que les productions des élèves montrent une grande richesse à ce sujet.

3. ANALYSE D'UN POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE ET/OU PROFESSIONNEL

Ces deux dimensions sont absentes de la fiche d'activités du **document 1**. Ceci s'explique sans doute par le souci de proposer un objet synthétique et court de la part de son auteur, dont le travail se centre sur la pratique immédiate de la classe, dans un but d'efficacité et de contrôle des élèves. Deux points semblent cependant importants à noter à ce sujet.

Langage

Ce point a déjà été abordé (verbalisation des ressentis, notamment). Il est bon d'en rappeler l'importance globale dans le cadre de la classe et de l'école, notamment selon son caractère de « fondamental », selon les textes officiels en vigueur.

Pluridisciplinarité et interdisciplinarité

Le point précédent sur le langage concerne également ce paragraphe. Il est possible d'élargir la réflexion au domaine des sciences, notamment par l'observation avec les élèves d'objets ou d'éléments naturels qui tournent ou font des boucles : tourbillons de diverses natures (écoulement de l'eau, tornades...), graines de certains végétaux emportées par le vent (érable, pissenlit...), mécaniques rotatives (ventilateurs, roues en tous genres...), etc. La relation à la discipline EPS a également été abordée dans les pages précédentes. On peut y revenir en citant diverses activités de rotation et de boucles en danse et expression corporelle.

En synthèse de tout ce qui vient d'être étudié, on peut tout d'abord dire que la fiche d'activité qui a fait l'objet de cette analyse montre de réelles connaissances sur l'organisation d'une situation d'apprentissage dans un domaine disciplinaire donné (objectifs, déroulement, importance donnée à la pratique, présence d'une œuvre de référence, prolongements...).

Il est cependant possible d'y déceler de nombreuses imprécisions et de réels manques, qui nuisent grandement à sa qualité. Parmi eux, c'est sans doute la trop faible importance de l'artistique, de l'expressivité et de la sensibilité qui sont les plus regrettables. Centrant le travail des élèves sur la production de boucles (un *produit*, dans un contexte de stricte « motricité fine »), sans intérêt porté à la manière dont ces boucles sont produites (le *processus*), ni ce que cette expérience leur apporte aux élèves sur le plan sensoriel et sensible, cette fiche d'activité a du mal à s'inscrire pleinement dans le domaine d'activité « AEC-AA – PPV » dont elle semble se réclamer.

• POINT MÉTHODO

Il s'agit ici de la conclusion générale de la réponse au sujet.

PROPOSITION DE CORRIGÉ ÉDUCATION MUSICALE

– CYCLE 3 (10 POINTS)

CE QUI EST ATTENDU DU CANDIDAT

1. Courte analyse du sujet

Il s'agit d'analyser et de critiquer une séance d'apprentissage d'un chant nouveau en CM1 (cycle 3).

Le **document 1** décrit de façon linéaire une séance d'apprentissage de ce chant nouveau et spécifie l'objectif d'apprentissage des deux premières strophes.

Le **document 2** est le texte intégral du chant *Armstrong*, écrit en 1965 par Claude Nougaro. Ce chant est une adaptation française d'un chant religieux, issu de la culture afro-américaine, un negro-spiritual *Let my people go*. Ce chant parle du peuple hébreu, il date du XIX^e siècle et est une allégorie dénonçant l'esclavage du peuple noir américain. Claude Nougaro, chanteur et auteur français (1929/2004) en adaptant ce chant rend hommage au trompettiste et chanteur de jazz, Louis Armstrong. Il dénonce également dans ce chant le racisme (« je ne suis pas noir, je suis blanc de peau »), les génocides (« du rouge ») et invite à la tolérance. L'humour est également présent dans cette chanson : « Est-ce que les tiens (les os) seront noirs, ce serait rigolo. »

Le **document 3** est extrait de l'ouvrage *L'oreille et la voix : on chante avec son oreille* du Docteur et chercheur Alfred Tomatis. Il raconte l'importance de la boucle audio-phonation qui associe la voix à l'écoute.

Le **document 4** est un document ressources de l'Éducation Nationale qui donne des pistes pour l'apprentissage d'un chant : l'imprégnation, le texte (jouer avec les mots, les rimes...), l'imitation.

Le **document 5** est un extrait du programme d'Éducation musicale au cycle 3 et précise les compétences travaillées.

2. Notions scientifiques et pédagogiques à connaître

Éduscol propose quatre documents d'accompagnement pédagogique aux cycles 2 et 3 :

Le chant : principes de mise en œuvre/Préparation corporelle et échauffement vocal/Apprendre un chant/la chorale à l'école¹.

1. <https://Éduscol.education.fr/147/education-musicale-cycles-2-et-3>



A - En tirant parti des éléments fournis dans le dossier joint, vous effectuerez une analyse critique de la fiche de préparation présentée dans le document 1. Vous vous appuierez sur le point de programme suivant :

Les productions plastiques et visuelles :

- s'exercer au graphisme décoratif

Votre analyse permettra d'éclairer le jury sur votre connaissance du cadre réglementaire et des conditions spécifiques d'enseignement en maternelle.

Le dossier proposé en Éducation musicale est constitué de cinq documents :

- ◆ Le **document 1** décrit une séance d'Éducation musicale se déroulant en CM1.
- ◆ Le **document 2** est le texte de la chanson *Armstrong* de Claude Nougaro à découvrir et à apprendre.
- ◆ Le **document 3** est un extrait tiré d'un ouvrage du docteur Tomatis : *L'oreille et la voix*.
- ◆ Le **document 4** est un extrait d'un document « apprendre un chant » tiré d'une ressource Éducation musicale, cycle 3 du ministère de l'Éducation nationale.
- ◆ Le **document 5** est un rappel de quelques compétences travaillées issues du programme d'Éducation musicale au cycle 3.

Il est proposé de critiquer une séance d'apprentissage de 30 minutes (**document 1**) d'une chanson de Claude Nougaro en CM1 au cycle 3. Les **documents 3, 4 et 5** aideront à une analyse critique de cette séance afin de mettre en avant les spécificités de l'Éducation musicale au cycle 3 et au regard du cadre réglementaire lié à cet enseignement. L'objectif annoncé est l'apprentissage des deux premières strophes de la chanson *Armstrong*.

Nous n'avons pas accès à la fiche pédagogique mais au déroulé linéaire de cette séance. Notre démarche lors de cette analyse critique d'une séance de chant va être de reprendre pas à pas les différentes étapes de celle-ci en faisant le lien avec les autres documents fournis dans le dossier.

• POINT MÉTHODO

*Il est important lors de l'introduction de lister les documents fournis dans le dossier avec une phrase courte explicitant chacun d'entre eux, de rappeler la commande du sujet et de spécifier la démarche relative à l'analyse critique de la séance de chant décrite dans le **document 1**.*

• POINT MÉTHODO

D'autres formes d'analyse sont possibles comme, par exemple, de reprendre cette séance in extenso avec une colonne à gauche rappelant les différentes étapes de la séance ainsi que les objectifs spécifiques liés à ces étapes et une colonne à droite où figurerait l'analyse critique de chacune de ces étapes.

Début de la séance : 13h30

L'enseignant annonce à ses élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle chanson.

Il est important d'expliciter aux élèves ce qui va leur être proposé (apprentissage d'un chant nouveau en Éducation musicale), de rappeler le déroulement de la séance ainsi que les règles afférentes.

Il s'agit au-delà d'un début d'apprentissage d'un chant nouveau, d'une réelle découverte de celui-ci. L'enseignant doit se questionner sur ce moment spécifique où de nombreux élèves rencontrent pour la première fois cette chanson.

Cela induit une translation du groupe d'élèves dans un lieu dédié à cette activité (chorale) au fond de la classe.

Le rituel qui consiste à associer une activité (chant, écoute musicale) à un lieu dédié (fond de classe, par exemple, médiathèque, salle polyvalente...) est pertinent. Cela permet de changer du cadre habituel de travail de l'élève à sa table et d'être ainsi plus disponible pour chanter, écouter et d'identifier le domaine disciplinaire concerné ainsi que ses règles.

Ils sont debout sur deux rangs afin d'écouter cette chanson.

La posture « debout » n'est pas forcément idéale pour être attentif à la découverte/écoute d'un chant nouveau. Il est préférable d'être assis en tailleur au sol ou assis sur des bancs lors de cette écoute musicale.

Nous sommes dans un moment d'écoute musicale faisant appel à une des quatre compétences qui structurent l'Éducation musicale (**document 5**) : **écouter, comparer et commenter.**

Le PE propose une écoute à partir de son téléphone avec un son faible et de moindre qualité. Il n'a pas de dispositif d'amplification et approche le téléphone au plus près des enfants.

Il est essentiel lors d'une écoute musicale de proposer une excellente qualité du son de l'œuvre écoutée, ce qui n'est pas le cas lors de cette séance. Ce choix qualitatif permet une perception fine d'événements musicaux, sonores. Ainsi le PE doit utiliser une méthode d'amplification telle un amplificateur ou une enceinte (Bluetooth, par exemple).

Le PE, suite à cette écoute, demande de quoi parle cette chanson.

Ce moment d'échanges après une première écoute d'une œuvre, qu'elle soit une chanson ou autre morceau de musique, est très pertinent. Il est toutefois important de ne pas « induire » les réponses. La question posée par l'enseignant est uniquement tournée sur les paroles du chant : « *De quoi parle cette chanson ?* ». Il s'agit ici d'une question fermée.

Ne parler que des paroles d'un chant est réducteur : Ne pas hésiter à poser une question plus ouverte du type « *Que peut-on dire de ce que l'on vient d'écouter ?* »

Un élève parle d'hommes blancs, d'homme noirs et une discussion s'engage sur la question du racisme pas forcément en lien avec la chanson (remarque formulée dans le compte-rendu de cette séance).

Ces échanges peuvent amener un travail autour de l'histoire des noirs afro-américains, de l'esclavage en lien avec la musique qui va de l'Afrique, aux chants religieux (negro-spirituals, gospel), au blues, au jazz jusqu'au rock, à la soul... Ce travail peut s'inscrire dans le cadre de l'Histoire des arts, sous forme d'une séquence autour des musiques afro-américaines. Elle ne doit pas être exploitée lors d'une séance en Éducation musicale qui a pour objectif premier

• POINT PÉDAGO

La question ouverte permet lors d'une écoute musicale d'amener les élèves à parler au-delà des paroles, de la musique, de la structure du chant, de l'organisation de celui-ci (introduction, alternance couplet/refrain, par exemple), des instruments, voire de l'interprétation du chanteur ainsi que de l'époque à laquelle cette chanson a été composée.

Elle permet de faire des liens avec d'autres chansons et musiques (cf. compléments sur Lea.fr).

de faire de la musique, d'écouter un chant, de chanter, d'apprendre une chanson. Il est intéressant de noter les remarques des élèves lors de ces échanges ce qui permettra d'en garder une trace et de les mobiliser ultérieurement.

Il est essentiel de privilégier les remarques relatives à la musique, à la structure du chant avec les deux premières phrases qui sont mélodiquement à l'identique des deux suivantes et une évolution du chant dans la seconde partie. Les mots sont également importants et peuvent être convoqués lors de cet échange :

- Chaque couplet commence par l'évocation du musicien/chanteur Louis Armstrong, il va donc être essentiel de rappeler l'importance de ce musicien dans l'histoire du jazz, qui était encore vivant lorsque les paroles de ce chant ont été adaptées d'un chant de negro-spirituals.
- Cette chanson parle également de couleurs, noir/blanc mais également de rouge qui évoque le sang.
- L'humour est également présent dans ce chant : *tu te fends la poire, les tiens (les os) seront noirs.*
- La dernière phrase qui ponctue chaque couplet est essentielle et évoque la couleur de la peau et permet ainsi de relativiser l'importance de cette différence (*je suis blanc de peau/qui suis blanc de peau/noir ou blanc de peau/comme deux gouttes d'eau*).

Il serait intéressant après cet échange de réécouter ce chant en entier ou simplement le premier couplet juste avant le début de l'apprentissage.

Au bout de cinq minutes de discussion, le PE distribue aux élèves une feuille avec les paroles du texte et annonce qu'ils vont apprendre la première strophe.

Il est important lors des moments du début d'apprentissage d'un chant de valoriser l'imprégnation (document 4) qui consiste à écouter plusieurs fois ce chant, avant d'en commencer l'apprentissage spécifique. Privilégier l'oral et éviter le texte écrit, aussi bien sous format papier que projeté (vidéoprojecteur). Cet apprentissage par imprégnation favorise la mémorisation du chant aussi bien au niveau des paroles que de la musique et permet ainsi d'ancrer la mélodie de ce chant de façon pérenne dans les oreilles des enfants.

Le docteur Tomatis (document 3), nous apprend qu'il faut privilégier l'audition dans le travail du chant et favoriser ainsi la justesse de la voix et la force de l'émission vocale. Il parle de boucle audio-phonatoire qui amène l'enfant depuis la plus tendre enfance à apprendre à parler, à chanter grâce à ce processus purement vocal d'émission/réception/imitation.

Il est ainsi essentiel de faire travailler la mémoire auditive aussi bien au niveau de la mélodie que du texte. Voir le programme (document 5) :

- Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.
- Mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation.

• POUR ALLER PLUS LOIN

Alfred Tomatis, chercheur, médecin a travaillé autour de problèmes liés à l'oreille, l'écoute, l'attention, la communication, l'apprentissage des langues. Il est également oto-rhino-laryngologiste et à ce titre il a fait une méthode de rééducation de la voix et de l'ouïe.

L'enseignant doit privilégier le « pas à pas » (phrase par phrase), alternant une phrase chantée/lue par l'enseignant et répétée par les enfants.

Par quatre fois, le PE fait entendre le modèle depuis son téléphone portable et les élèves chantent en même temps que l'enregistrement.

Il n'est pas pertinent de faire chanter les élèves en même temps que l'interprète de ce chant (Nougaro, en l'occurrence) d'autant plus qu'il a une voix qui n'est pas dans la tessiture des enfants.

Il peut être intéressant que l'enseignant chante lui-même ce chant lors de ces phases d'apprentissage. L'apprentissage par **imitation** est à privilégier (**document 4**) en procédant par une alternance modèle/répétition, phrase par phrase dans un processus de « pas à pas ».

Des élèves qui semblent en difficulté de lecture font du bruit avec leur feuille, obligeant le PE à faire des remarques à plusieurs reprises.

Une attention en direction des élèves qui ont des difficultés est essentielle. Certains enfants décrocheurs se manifesteront par du bruit ou des bavardages, ce qui est un indicateur à prendre en compte par le PE. Déterminer la cause de ce décrochage : difficultés de lecture comme évoqué ci-dessus, difficultés d'attention, séance mal équilibrée. C'est une des raisons pour laquelle il est essentiel de privilégier le travail.

À l'issue de cette quatrième répétition, le PE félicite les élèves pour le résultat et décide de poursuivre l'apprentissage avec la deuxième strophe. De la même façon, il fait entendre le modèle depuis son téléphone portable et les élèves chantent en même temps. L'enseignant ne reproduit la situation que trois fois.

Il va être essentiel d'installer correctement la mélodie et les paroles d'un premier couplet et privilégier l'apprentissage de celui-ci lors d'une telle séance. L'apprentissage des autres couplets se fera par la suite plus facilement si le premier couplet est bien installé.

Comme évoqué plus haut, il n'est pas préconisé de faire chanter les enfants en même temps que l'interprète du chant, interprète qui peut être soit l'enseignant lui-même, soit celui qui chante la version enregistrée.

Des élèves font remarquer à l'enseignant que certains de leurs pairs ne chantent pas la même chose qu'eux. Le PE ne répond pas.

Il est difficile lors d'une première séance d'apprentissage d'une chanson d'en mémoriser plusieurs couplets. Il est important d'appréhender la difficulté du chant et sa complexité en amont de la séance.

Si quelques enfants mémorisent mal le chant ou la mélodie, l'enseignant doit avoir en leur direction quelques intentions de remédiation. Voici quelques pistes :

- remobiliser le groupe par un jeu dynamique et rapide (attention, voix, jeux de fusée...);
- taper la pulsation du morceau, le rythme des phrases;
- avoir des intentions individuelles comme, par exemple, inciter l'élève à répéter une phrase chantée/parlée;
- créer un petit groupe de besoins relatifs à une difficulté particulière pour quelques enfants en différé de la séance.

La séance touche à sa fin, le PE décide de reprendre ce qui a été appris au cours de la séance. Les élèves enchainent les deux premières strophes de la chanson Armstrong simultanément à l'enregistrement de Nougaro qu'ils entendent en arrière-plan depuis le téléphone portable de l'enseignant. Au cours de l'interprétation finale, des élèves s'arrêtent de chanter, se plaignant que leurs voisins chantent trop fort et que ça les empêche d'entendre l'enregistrement.

Le but lors de cette fin de séance est de chanter ce qui a été appris, c'est-à-dire les deux premières strophes du chant. L'enseignant fait chanter les élèves sur la version interprétée par Claude Nougaro. La qualité au niveau de l'écoute est médiocre, comme évoqué ci-dessus, et la tessiture des enfants est celle du chanteur et non celle d'enfants de 9/10 ans. Certains décrochent, s'arrêtent de chanter et leurs voix couvrent l'enregistrement proposé ce qui perturbe cette fin de séance. Il serait préférable que l'enseignant propose de faire chanter les élèves *a capella* sans support sonore. C'est l'occasion pour l'enseignant d'entendre tous les élèves et de repérer ainsi les difficultés et les réussites.

À l'issue de cette quatrième répétition, le PE félicite les élèves pour le résultat et annonce qu'ils poursuivront l'apprentissage la semaine prochaine. Il leur demande d'apprendre les paroles chez eux pour pouvoir chanter sans la feuille. La demande sera notée dans le cahier de texte à la fin de la journée.

Il est intéressant de valoriser la production des enfants et de projeter un travail en amont de la séance à venir.

Pour clore la séance, le PE fait entendre What a wonderful world de Louis Armstrong. Il est 14 heures, les élèves rejoignent leur table pour l'activité suivante.

Faire écouter une chanson interprétée par Louis Armstrong (trompettiste chanteur de jazz) est intéressant en fin de séance afin de faire le lien entre le texte de Nougaro et le musicien Armstrong qui l'a inspiré. Il s'agit de la chanson *What a wonderful world*.

Il est possible également de faire écouter la version du même negro spiritual *Let my people go*, interprété par Armstrong lui-même. Cela permettra également de continuer d'ancrer la mélodie de ce chant dans les oreilles des élèves.

Points positifs

Ce qui a été pris en compte lors de cette séance :

- une chanson adaptée à l'âge des enfants ;
- un moment d'écoute et d'échanges ;
- une durée de séance de trente minutes.

Points négatifs

Ce qui a manqué :

- le moment d'échauffement : afin que les élèves mobilisent leur attention, leur corps, leur voix et soient ainsi préparés à chanter ;
- la prise en compte des difficultés des enfants ;
- les modalités d'apprentissage : imprégnation, imitation...

- le choix de la tessiture : spécifique à des enfants de CM1 qui va du SOL2 au SOL4.
 - notion de critères de réussite afin de réguler les propositions pédagogiques : engagement, écoute active, participation dans les moments d'échanges et de chant, justesse de la voix, respect du rythme et du tempo, mémorisation des paroles;
 - apprentissage d'un chant basé sur l'écoute plus que sur l'écrit.

Le descriptif de cette séance d'apprentissage d'un chant au CM1 montre un réel engagement de l'enseignant quant au choix de l'œuvre choisie, ainsi que par la régularité de cet enseignement (une fois par semaine), sa durée et l'attention portée à un espace dédié dans la classe.

De réels manques apparaissent toutefois dans cette séance ainsi que des erreurs didactiques.

Lors de la conception d'une séance d'apprentissage en Éducation musicale, il est important de prévoir des dispositifs pédagogiques permettant de construire des compétences au niveau de l'écoute, de la justesse de la voix, de la mémorisation mélodique et textuelle, de l'identification d'éléments musicaux.

Différentes activités pourront être proposées comme :

- faire une analyse textuelle de la chanson en Français ;
- travailler en Histoire des arts autour de l'esclavage aux États-Unis ;
- faire des écoutes d'œuvres musicales allant des negro-spirituels, au blues, au jazz et plus généralement aux musiques noires américaines ;
- garder une trace du chant appris ;
- proposer de chanter cette chanson dans le cadre d'une chorale d'école.

• POINT MÉTHODO

Lors de la conclusion d'une telle analyse critique, il est important de faire un retour sur la problématique définie dans l'introduction et de proposer quelques pistes d'activités afin d'élargir.