

Éducation

artistique

9

Dernière mise à jour : Jun 30, 2017



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier ceux et celles qui ont participé au processus de consultation pour le programme d'éducation artistique en immersion de leur contribution professionnelle et de leurs conseils :

*Hélène Préfontaine, Surintendante de l'éducation
Prince Albert Catholic School Division n°6*

*Kristen Myers, consultante – Éducation artistique et fanfare
Prairie Valley School Division*

*Charnelle Crawford, enseignante
Ecole White City School
Prairie Valley School Division*

*Stephanie Gogal, enseignante
École St. Andrew School
Regina Catholic Schools*

*Elizabeth Blondeau, consultante-français immersion
Prince Albert Catholic School Division n°6*

Introduction

L'éducation artistique est l'un des domaines obligatoires du programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour l'éducation artistique en immersion, et la vision du programme d'éducation artistique pour la sixième année.

Le contenu du programme et les habiletés cultivées sont organisés en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Les résultats d'apprentissage sont les énoncés précis de ce que l'élève doit savoir, comprendre et pouvoir faire à la fin de chaque niveau scolaire. Ces apprentissages portent également sur les valeurs.

Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage. Ces indicateurs suggèrent les comportements observables et mesurables de l'apprentissage de l'élève pour démontrer ce qu'il ou elle sait, a compris et peut faire. La liste d'indicateurs n'est ni exhaustive ni obligatoire.

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à chaque matière et à chaque niveau scolaire par semaine.



Programme d'immersion

Matière	Minutes
Langues : français et anglais*	600
Mathématiques	190
Sciences	120
Sciences humaines	120
Éducation physique	120
Bien-être	80
Éducation artistique <ul style="list-style-type: none"> • Danse • Art dramatique • Musique • Arts visuels 	160 40 min./semaine 40 min./semaine 40 min./semaine 40 min./semaine
Sensibilisation aux carrières	40
Cours combinés d'Arts pratiques et appliqués (APA)	70
Cours élaborés localement** <ul style="list-style-type: none"> • Maximum • Minimum 	120 0

* À partir de la 2e ou 3e année, on divise entre l'enseignement du français et de l'anglais.

** Le temps alloué aux cours au choix peut être utilisé pour tout cours choisi localement, ce qui donnera à l'élève plus de possibilités d'apprentissage.

Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.

(Netten, 1994, p. 23)

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer sa pensée. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

L'élève apprend mieux la langue cible :

- quand celle-ci est considérée comme un outil de communication

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

La langue cible est avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer sa pensée, des idées et des sentiments.

- quand il a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction

Il faut que l'élève ait de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

Une classe en immersion doit être le cadre d'une interaction constante.

- quand il a de nombreuses occasions de réfléchir à son apprentissage

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il ou elle dispose pour la compréhension et la production en langue seconde : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour l'habiliter à s'approprier des « savoirs ».

Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.

- quand il a de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive

Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de développer une compétence langagière qui lui permet de s'exprimer en français en même temps qu'il ou elle observe, explore, résout des problèmes, réfléchit et intègre à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure.

- quand les situations lui permettent de faire appel à ses connaissances antérieures

Quand l'élève a l'occasion d'activer ses connaissances antérieures et de relier son vécu à la situation d'apprentissage, il ou elle fait des liens et ajoute à son répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

L'élève doit pouvoir exercer les fonctions cognitives dans sa langue seconde.

- **quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives**

Quand l'élève s'engage dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, il ou elle s'intéresse à son apprentissage et a tendance à faire le transfert de ses acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent à l'élève d'utiliser et d'enrichir sa langue seconde dans des situations vivantes, pertinentes et variées.

- **quand il est exposé à d'excellents modèles de langue**

Il est primordial que l'école permette à l'élève d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue lui offre un très bon modèle.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où l'élève à l'occasion d'être exposé à la langue française.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12), 1996, p. x.

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 12e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il comprend la manière dont celle-ci se construit, et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

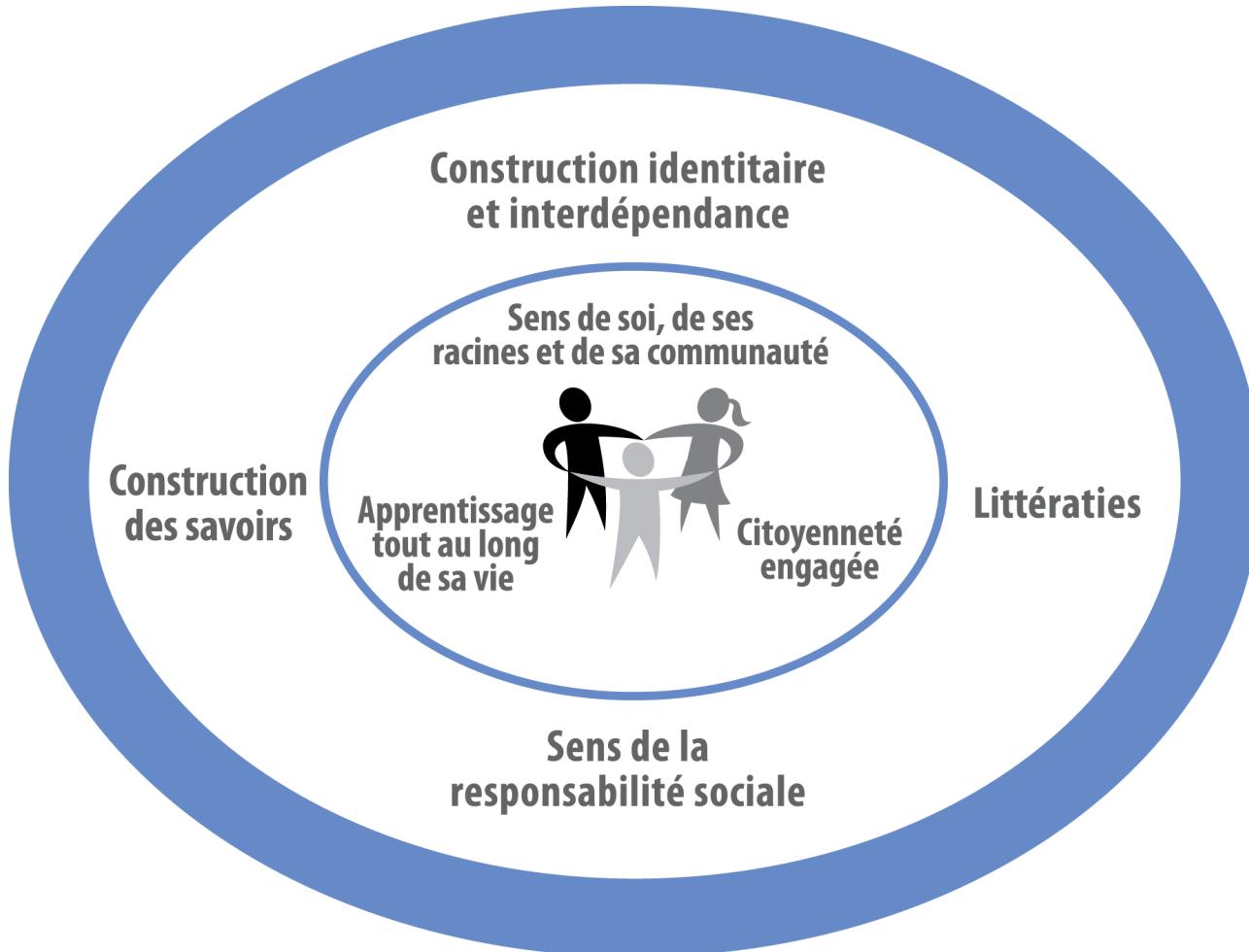
Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les Traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies et l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la collectivité.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir.

(ACELF)

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de disciplines qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il comprend et ce qu'il peut faire.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur l'atteinte des résultats d'apprentissage.

L'évaluation indique le niveau de réalisation des résultats d'apprentissage.

Mesure		Évaluation
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales
<ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les résultats d'apprentissage du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> • autoévaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis provenant des résultats d'apprentissage * • jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires <p><i>* Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.</i></p>

Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*.

Cette ressource est disponible en ligne à l'adresse suivante :
[\(http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx\)](http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx)

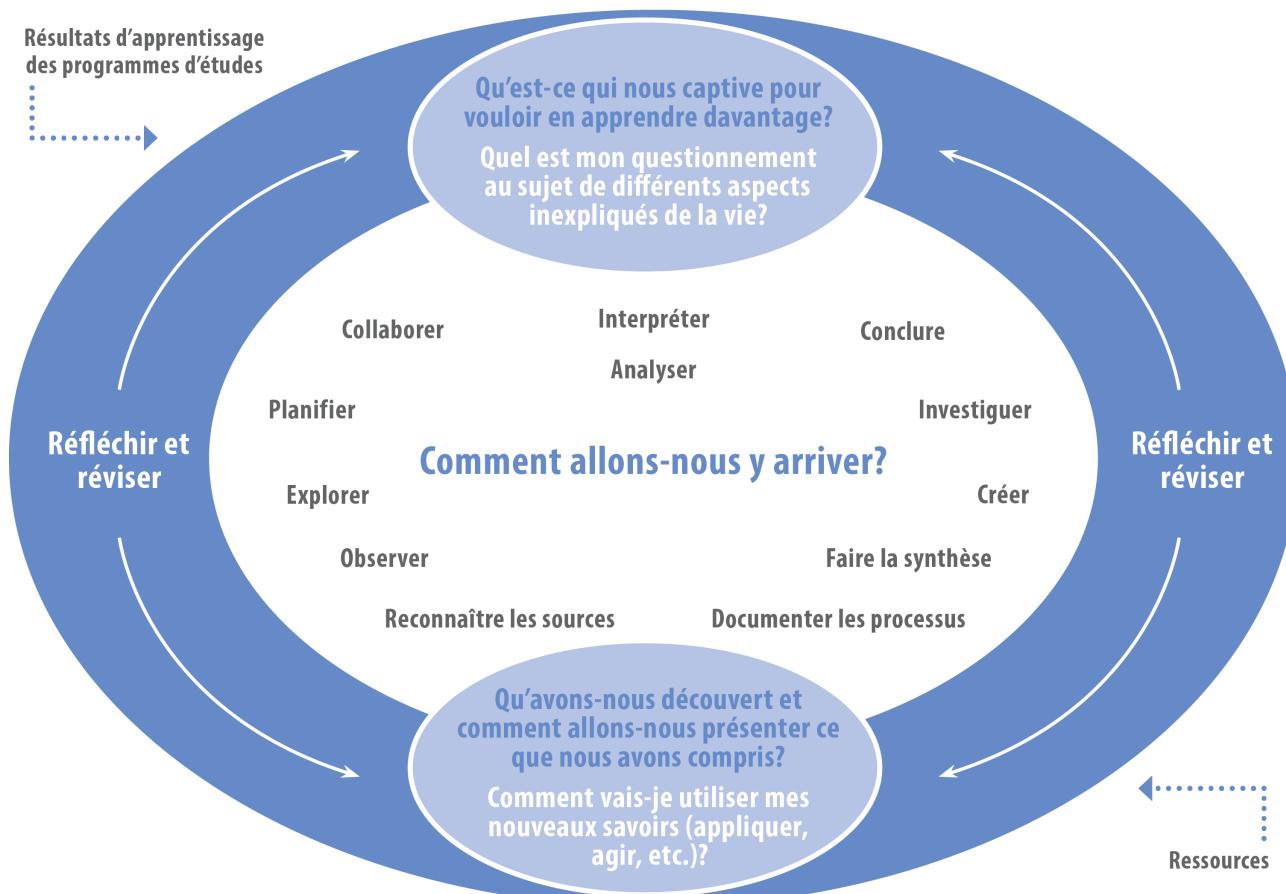
Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions:

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.

Construire des savoirs par l'enquête



Un modèle d'enquête

L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

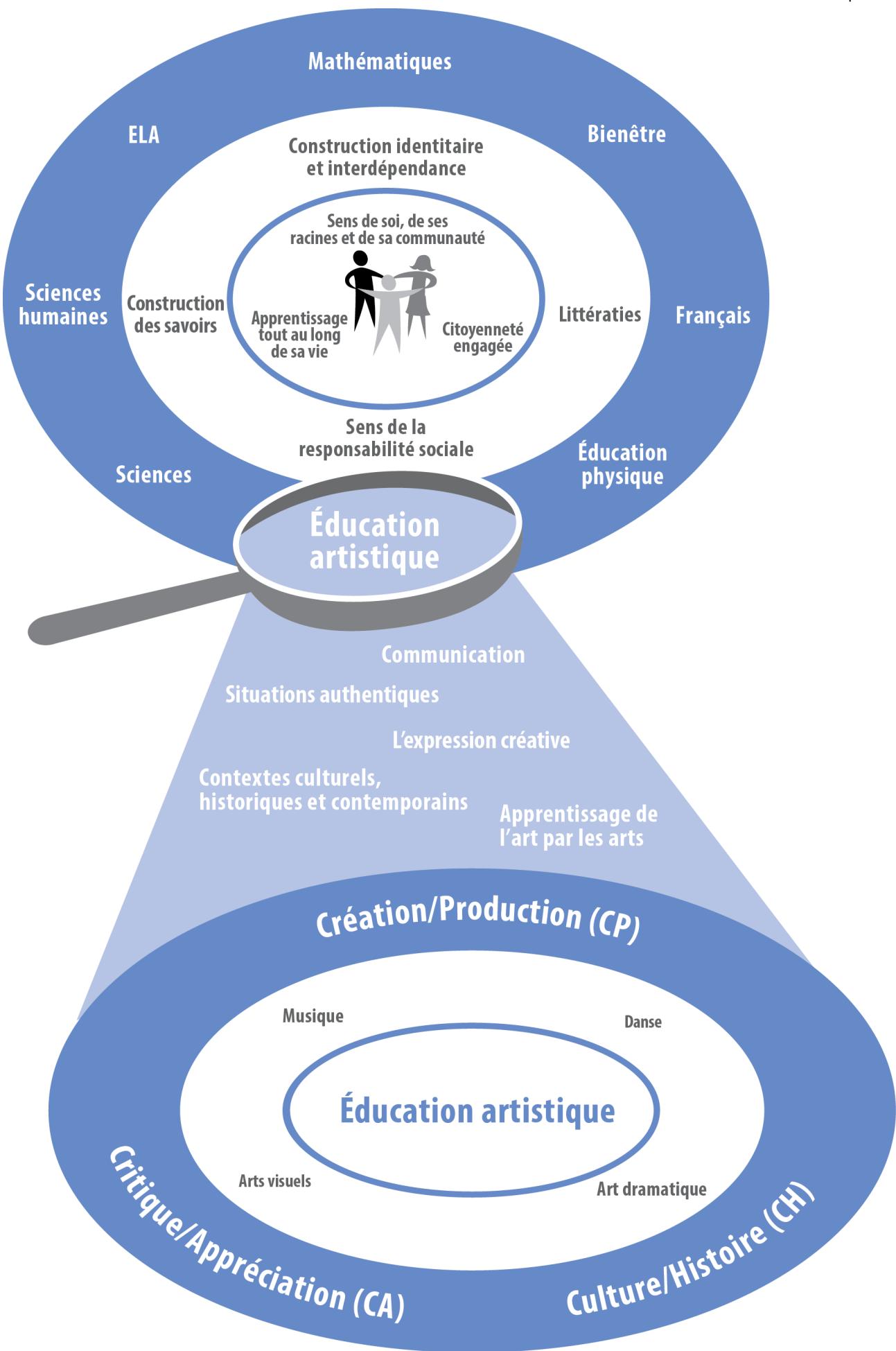
Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et de la thématique principale;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et matières.

Lors de cette démarche d'enquête, l'élève participe activement à l'élaboration des questions captivantes. Il ou elle garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

L'éducation artistique

Dans un programme d'éducation artistique, les élèves doivent être exposés à certains éléments pour être en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage de ce programme et acquérir le vouloir de poursuivre l'apprentissage de l'éducation artistique tout au long de la vie. Le programme d'études d'éducation artistique décrit les buts, les volets, les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation. L'apprentissage de l'éducation artistique est un processus actif et créatif où les élèves construisent leur propre compréhension en vivant des expériences ancrées dans des contextes authentiques et variés. Ces expériences doivent être pertinentes à l'élève, tout en exposant l'élève à des contextes culturels historiques et contemporains. On apprend les arts par les arts, d'où nous venons et où nous voulons atterrir.



L'éducation artistique, programme d'immersion

Les **buts**, qui s'appliquent de la maternelle à la 12e année, sont les énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans le domaine de l'éducation artistique. Ces buts demeureront les mêmes, quels que soient les niveaux auxquels nous ferons référence (M à 12).

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent de la maternelle à la 12e année. Pour le programme d'éducation artistique en immersion française, les buts sont les suivants;

- L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête, créera et communiquera par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels. Création/Production (CP)

L'éducation artistique a pour but entre autres, de favoriser l'exploration, le développement et l'expression d'idées dans le langage propre à chaque volet ou forme d'art. Chaque forme d'art étudiée expose les élèves à des modes de pensée, de recherche et d'expression différents. Chacune les engage dans un processus de création et dans des modes de recherche qui les obligent à réfléchir à de grandes idées et à approfondir des questions importantes à l'aide du langage, des concepts, des habiletés, des techniques et des méthodes de cette discipline. Il y a activité créatrice lorsque les élèves doivent avoir recours à un raisonnement critique, à l'observation et à de multiples formes de recherche, explorer activement des possibilités et user d'imagination pour résoudre des problèmes. Les élèves apprennent d'où viennent les idées et comment on peut les développer et les transformer dans chaque forme d'art. La documentation constitue aussi un aspect important du processus de création et peut servir au développement et à l'amélioration de l'idée originelle, et à l'évaluation et au partage de l'apprentissage. La réflexion, continue aussi bien que sommative, fait partie intégrante de tout processus de création et permet aux élèves de mesurer et d'évaluer les progrès de leurs efforts créateurs.

- L'élève réagira aux différentes formes d'expression des artistes de la Saskatchewan, du Canada et du monde entier en faisant appel à la pensée critique, la recherche et l'enquête collaborative. Critique/Appréciation (CA)

L'éducation artistique a aussi pour but d'apprendre aux élèves à user d'esprit critique et d'imagination face aux images, aux sons, aux représentations et aux manifestations qu'offre le milieu artistique, les médias de masse y compris. Les élèves deviennent des participants de l'interaction entre l'artiste et le public plutôt que de simples consommateurs d'art. Plusieurs approches sont proposées pour aider les enseignants à orienter la discussion et à encourager des réactions variées aux œuvres d'art, qu'il s'agisse d'œuvres visuelles, de pièces musicales, de spectacles de danse ou de représentations théâtrales. Ces approches sont destinées à pousser les élèves au-delà de l'impression immédiate, à les inciter à formuler une interprétation personnelle éclairée de l'œuvre qui leur est présentée, et peuvent être utilisées pour chacun des quatre volets ainsi que pour des œuvres interdisciplinaires. L'idée est également de faire en sorte que les élèves s'intéressent activement aux artistes de leur propre communauté et se rendent compte que les arts font partie intégrante de la vie et de la culture de toutes les communautés.

- L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête pour étudier le contenu et l'esthétique des arts dans divers contextes culturels, historiques et contemporains et comprendra les liens entre les arts et l'expérience humaine. Culture/Histoire (CH)

Enfin, l'éducation artistique a en outre pour but de renseigner les élèves sur le rôle des arts dans diverses cultures et sur leur développement à travers les âges, de même que sur les facteurs qui exercent une influence sur eux et sur les artistes de nos jours. Ainsi, elle s'intéresse au développement historique de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels dans leur contexte social, culturel et environnemental. Elle vise aussi à faire découvrir les différentes formes d'expression artistique dans les sociétés modernes, dans la culture populaire et dans les pratiques interdisciplinaires. L'idée est d'amener les élèves à voir les arts comme d'importantes formes d'expression esthétique et comme le recueil du vécu, de l'histoire, des innovations et de la vision de l'avenir d'individus et de communautés.

Le but de l'éducation artistique n'est pas d'installer les individus dans le monde de la communauté artistique professionnelle. Il s'agit plutôt de les habiliter à trouver dans le monde de l'art un sens à la vie de tous les jours. (Effland, 2002; cité par Mishook et Kornhaber, 2006)

Un programme efficace d'éducation artistique

Le programme d'études d'éducation artistique a été développé pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves de la province. Il permet l'apprentissage d'une façon précise et interdisciplinaire. Atteindre une compréhension profonde des arts et venir à les apprécier pendant toute sa vie demande que l'élève étudie le contenu ainsi que le processus artistique qui résident dans les quatre domaines artistique; **la danse, l'art dramatique, la musique, les arts visuels.**

Les élèves de la Saskatchewan ont l'occasion, par le programme d'éducation artistique, de vivre et connaître le monde et l'expérience humaine d'une façon très spéciale. Peu importe si l'élève a des connaissances profondes des disciplines artistiques ou n'a aucune expérience, le programme d'éducation artistique donne l'occasion aux élèves de vivre l'expérience des arts.

Mihaly Csikszentmihalyi fait référence à l'engagement comme « une connexion entre quelque chose de l'intérieur et une possibilité venant de l'extérieur de ... produire quelque chose de réel. » Lorsque l'élève est engagé dans son apprentissage, la magie de la découverte est tangible, visible, partagée et motivante, même pour l'observateur. (Pasquin & Winn, 2007, p. 176) [Traduction]

Tous les élèves qui participent à un programme d'éducation artistique efficace en récoltent les fruits dans un monde qui demande de nombreuses littératures, une pensée critique et créative, et l'habileté de résoudre des problèmes tous les jours. Un programme d'éducation artistique efficace, qui respecte la voix et encourage l'engagement de chaque élève, offre l'occasion :

- d'appliquer le processus créatif d'une multitude de façons et de médias;
- de développer la confiance dans ses habiletés créatives;
- de reconnaître que les artistes sont des penseurs qui utilisent leur imagination et leur créativité pour essayer de comprendre l'humanité;
- d'investiguer les problèmes communautaires et mondiaux reflétés dans les œuvres d'artistes contemporains;
- de trouver des solutions à une variété de défis artistiques;
- de découvrir de nouvelles idées et concepts, prendre des risques, expérimenter et improviser avec différents processus et médias;
- de poser de grandes questions profondes qui parlent à leurs intérêts et à leur vécu;
- de s'engager dans des enquêtes collaboratives qui répondent aux questions des élèves;
- de créer des liens entre le domaine artistique et les autres disciplines;
- de travailler en collaboration avec des enseignants et des professionnels dans le domaine des arts, dans des contextes formels et informels;
- de travailler avec enseignants, artistes et membres de la communauté pour documenter et partager leurs apprentissages avec les autres;
- de découvrir comment les sociétés expriment leurs histoires, valeurs et croyance à travers les arts;
- de célébrer l'héritage culturel et artistique des gens de la Saskatchewan et du Canada.

Les habitudes de l'esprit et les connaissances acquises par nos enfants dans le cadre des programmes d'arts aident ceux-ci à se façonner une vie qui vaut la peine et stimulent le développement de caractéristiques extrêmement utiles à la vie en société et à l'employabilité au 21e siècle : la pensée créative, le pouvoir de décision, le sens des responsabilités, l'esprit d'équipe, l'adaptabilité, les capacités de leadership, la faculté de s'accommoder de la diversité, le pouvoir d'imaginer et la capacité de savoir apprendre (Symposium national sur l'éducation artistique, 2001, p. 5)

Les contextes pour chaque année

Nous avons identifié pour chaque année une approche contextuelle différente, de manière à intégrer l'enquête à certaines des « grandes idées » présentant un intérêt pour les artistes contemporains dans toutes les disciplines et à fournir des contextes signifiants pour l'enquête. Pour chacune de ces approches, l'enseignement et l'apprentissage peuvent se faire par discipline ou de manière interdisciplinaire. Cette approche sert de schéma conceptuel de haut niveau plutôt que de dépendre d'une structure étroite organisée par sujet (par exemple l'approche conceptuelle de l'extinction par opposition au sujet des dinosaures). Ces approches contextuelles donnent l'occasion aux élèves de faire des liens significatifs entre les disciplines et d'atteindre une compréhension plus approfondie (Drake & Burns, 2004, page 37-43).

Les contextes qui ont été choisis pour chaque année sont les suivants : L'identité pour la sixième année, Le lieu pour la septième année, Les questions sociales pour la huitième année et Passer à l'action pour la neuvième année. Chacun est obligatoire et intégré aux résultats d'apprentissage de l'année en question. S'ils en ont le temps, les enseignants et les élèves peuvent également choisir d'autres approches conceptuelles qui ne sont pas liés à celles qui ont été identifiées.

Des questions captivantes pour approfondir la compréhension :

- mènent à une enquête pertinente et authentique sur les idées clés et le contenu obligatoire;
- suscitent une discussion sérieuse et animée, une enquête suivie ou une nouvelle compréhension et donnent lieu à d'autres questions;
- obligent les élèves à examiner différentes possibilités, à peser les faits, à étayer leurs idées et à justifier leurs réponses;
- incitent à un retour constant et indispensable sur les idées clés, les hypothèses et les apprentissages antérieurs; activent des liens signifiants avec les acquis cognitifs et expérientiels et les modes d'acquisition du savoir; reviennent naturellement à la mémoire et se prêtent donc un transfert à d'autres contextes et matières. (Adapté de W & McTighe, 2005, page 110)

Les questions captivantes en éducation artistique sont la clé qui déclenche et guide chez l'élève le processus d'enquête et le raisonnement critique, la résolution de problèmes et la réflexion sur son apprentissage. Des exemples de questions telles que celle du tableau de la page suivante permettront à l'élève d'en arriver à une compréhension plus approfondie dans son enquête.

Une question essentielle engage imagination de manière significative. L'expérience directe ne permet de connaître le monde que de manière limitée. Nous sommes encore plus intrigués, surpris et enchantés si l'expérience nous arrive par l'imagination. Sans l'imagination, nous ne pourrions pas poser les questions qui font avancer la science. Il n'y aurait pas d'art, pas d'histoires, pas de mathématiques, pas de philosophie. En outre, ce sont les questions qui enflamment l'imagination qui permettent aux jeunes comme aux moins jeunes d'avancer ensemble dans les royaumes de l'inconnu. L'imagination ne connaît ni limites ni restrictions. Et les questions que nous nous posons lorsque nous cultivons notre pouvoir d'imagination n'en connaissent pas non plus. Une question essentielle qui nous vient à l'esprit lorsque notre imagination entre en jeu est un important vecteur par lequel l'enseignant, les élèves et la matière à l'étude se rejoignent pour s'enrichir mutuellement. (Clifford & Friesen, 2007)

Année	Approche	Formes d'expression artistique	Exemples de questions d'enquête
6 ^e année	L'identité	Des œuvres d'art qui expriment des idées sur l'identité et sur la façon dont cette identité est influencée (p. ex. des facteurs tels que la culture populaire, l'héritage culturel, les pairs, les intérêts personnels et ceux de la famille).	<ul style="list-style-type: none"> • Comment pourrions-nous représenter l'identité de notre école ou de notre communauté? À quoi ressemblerait-elle visuellement? En musique? • Comment notre art pourrait-il exprimer ce qui est important pour nous? • Comment cette chanson, cette danse, cette pièce de théâtre, cette pièce d'art visuel ou ce film expriment-ils les histoires de notre famille ou notre vécu culturel? • Comment une œuvre d'art reflète-t-elle l'identité de son créateur ou de sa communauté? • Comment les médias sociaux et la culture populaire influencent-ils notre identité et les choix que nous faisons en matière de musique, de vêtements, de styles de coiffure ou d'activités sociales, etc.? • Comment l'identité régionale, culturelle ou personnelle est-elle représentée par l'expression artistique (danse, art dramatique, musique ou art visuel) par les artistes de la Saskatchewan?
7 ^e année	Le lieu	Des œuvres d'art qui expriment des idées sur l'importance du lieu (p. ex. la relation avec la terre, la géologie locale, la région, les environnements urbains et ruraux).	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les artistes ont-ils été inspirés à travers les âges par l'endroit où ils vivent et leur environnement? • Comment les idées sur l'établissement des fermes dans le sud de la Saskatchewan ont-elles été exprimées par les artistes de cette région? • Comment pourrions-nous représenter notre relation à la terre par nos formes d'expression artistique? • Comment les danses des Premières Nations et d'autres formes d'expression artistique reflètent-elles la relation traditionnelle à la terre? • Comment nos formes d'expression artistique peuvent-elles démontrer ce que notre environnement ou notre communauté signifie pour nous? • Qu'est-ce que notre danse, notre musique, notre art dramatique et notre art visuel expriment-ils sur notre ville ou notre voisinage? • Comment les artistes de la Saskatchewan expriment-ils leur sens du lieu dans leurs œuvres?

8 ^e année	Les questions sociales	Des œuvres d'art qui expriment les idées et le point de vue des élèves sur les questions sociales (p. ex. la pauvreté, le racisme, l'homophobie, la durabilité).	<ul style="list-style-type: none"> • Comment l'inclusion et l'exclusion nous affectent-elles? • Comment pourrions-nous représenter nos idées sur ces questions sociales par nos formes d'expression artistique (danse, art dramatique, musique ou art visuel)? • Comment le blues, le hip-hop, la musique folk des années 60 et d'autres formes d'expression artistique reflètent-elles les questions sociales de leur lieu et de leur temps? • Quelle a été la relation entre les arts et les questions sociales à travers l'histoire? • Comment les artistes du Canada et de la Saskatchewan font-ils passer un commentaire social dans leurs œuvres?
9 ^e année	Passer à l'action	Des œuvres d'art qui servent à sensibiliser aux questions qui sont importantes pour les jeunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les artistes et les arts ont-ils une influence sur le monde? • Comment les artistes de tous les temps ont-ils fait appel à leur art comme instrument de sensibilisation? • Comment pourrions-nous agir sur cette question par nos réalisations artistiques? • Quelle est la valeur des arts? • Comment pouvons-nous mieux faire comprendre la valeur des arts dans notre école et dans notre communauté? • Y a-t-il des moyens de mettre en place des partenariats avec des artistes et d'autres personnes de notre communauté pour mettre l'accent sur cette question?

Avant et pendant la démarche d'enquête, les élèves et les enseignants formuleront des questions spécifiques dans le cadre d'une question d'enquête plus vaste. Ces questions spécifiques aideront à diriger les investigations et la recherche des élèves pour répondre à la question d'enquête initiale. Les questions peuvent être spécifiques à l'une de disciplines artistiques ou s'appliquer à plusieurs disciplines, et elles peuvent être traitées par les élèves individuellement ou en groupe. Le rôle de l'enseignant est de guider les élèves vers l'atteinte des résultats d'apprentissage en suivant la démarche d'enquête.

La réflexion de l'élève sur son apprentissage et la documentation nécessaire pour évaluer cet apprentissage et le rendre visible à eux-mêmes et aux autres est un aspect important de toute démarche d'enquête. En éducation artistique, les documents de l'élève relatifs à la démarche d'enquête peuvent prendre la forme de journaux de réflexion, d'enregistrements numériques, de sites Web, de logiciels de présentation, de notes, d'essais, de dessins, de modèles à trois dimensions, d'expositions d'œuvres d'art, de photographies, de blogues, de présentations multimédias et visuelles, et d'enregistrement vidéo et audio de répétitions et de représentations.

Les élèves sont encouragés à dépasser le cadre scolaire pour leur apprentissage. Ils pourront peut-être vouloir partager ce qu'ils ont appris en montant des expositions et en offrant des représentations à leur communauté. La technologie pourrait aussi leur permettre de présenter leur travail à un cadre beaucoup plus vaste de public, à l'échelle locale, nationale et internationale. Les enseignants peuvent également bénéficier de la démarche d'enquête pour se poser des questions et réfléchir à leurs pratiques professionnelles en matière d'éducation artistique. Ils voudront peut-être former des partenariats avec d'autres enseignants et avec des membres des communautés culturelles et artistiques de la Saskatchewan de façon à documenter et à présenter les résultats de leur démarche d'enquête collaborative. Lorsque les enseignants et les artistes s'engagent dans une démarche d'enquête pour leur perfectionnement professionnel, ils présentent aux élèves d'excellents modèles d'apprenants pour la vie.

Comment utiliser ce programme d'études

Les résultats d'apprentissage décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année peu importe le niveau scolaire et le domaine d'études de l'élève. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les indicateurs de réalisation sont des exemples de ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les indicateurs de réalisation représentent une liste de ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation Abréviation des buts

9CP.1(a)	
9	Niveau scolaire
CP	But
1	Résultat d'apprentissage
(a)	Indicateur de réalisation

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	délimite le contenu, la stratégie ou le contexte qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie

Buts

Création/Production	L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête, créera et communiquera par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.
Critique/Appréciation	L'élève réagira aux différentes formes d'expression des artistes de la Saskatchewan, du Canada et du monde entier en faisant appel à la pensée critique, la recherche et l'enquête collaborative.
Culture/Histoire	L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête pour étudier le contenu et l'esthétique des arts dans divers contextes culturels, historiques et contemporains et comprendra les liens entre les arts et l'expérience humaine.

Contexte pour chaque niveau scolaire

Chaque niveau scolaire commence par le biais d'un contexte spécifique. Ces contextes soutiennent le processus d'enquête et donnent aux élèves des occasions d'apprentissage authentiques.

Le contexte exploré à chaque niveau scolaire est :

- L'identité – 6e année
- Le lieu – 7e année
- Les questions sociales – 8e année
- **Passer à l'action – 9e année**

Création/Production (CP)**L'élève devra :****Danse 9CP.1 Préparer des procédés chorégraphiques individuels ou collaboratifs.****L'élève :**

- a. Examine comment les éléments de la danse et les principes de composition peuvent s'assembler pour l'expression d'idées.
- b. Démontre des mouvements efficaces et expressifs.
- c. Explore l'utilisation de l'espace individuellement ou avec des pairs.
- d. Développe l'utilisation expressive de la focalisation individuellement, à deux et en groupes.
- e. Explore divers moyens d'exploiter l'élément d'interrelations dans le cadre de chorégraphies individuelles et collaboratives.
- f. Développe des transitions harmonieuses en vue de relier dans un même enchainement diverses phrases de danse dans le but de faire passer un message.
- g. Utilise l'improvisation pour créer des idées de danse.
- h. Mets en pratique la tension et le dénouement en danse à des fins précises.
- i. Mets en pratique des moyens scénographiques et des moyens technologiques pour améliorer l'expressivité dans des créations de danse, p. ex. les costumes, les décors, l'éclairage, le son.

L'élève devra :

9CP.2 Produire une chorégraphie de danse.

L'élève :

- a. Génère des idées de mouvements à explorer et à étoffer, à deux ou en petit groupe.
- b. Démontre ses qualités de chorégraphe dans la proposition d'idées et l'orientation des danseurs pendant le travail de composition.
- c. Collabore avec d'autres dans l'exploration et le raffinement des phrases de danse.
- d. Organise des phrases de danse sous une forme appropriée (p. ex. la forme ternaire ABA, le collage, la forme aléatoire et la forme organique) pour donner sens et expressivité au mouvement.
- e. Démontre de l'efficacité dans leurs mouvements en danse, notamment pour ce qui est du centre de gravité et de l'alignement du corps.
- f. Assemble par écrit ou par vidéo des phrases de danse afin d'explorer davantage les mouvements et de les reconstituer.
- g. Décrit des idées, des points forts ainsi que des domaines d'amélioration possible pendant le processus de création.

L'élève devra :

9CP.3 Créer des danses qui expriment des points de vue et sensibilisent à un sujet d'intérêt pour la jeunesse.

L'élève :

- a. Exprime des idées sur des sujets d'intérêt pour la jeunesse en suivant la démarche d'enquête, p. ex. Pourquoi les médias dépeignent-ils la jeunesse sous un mauvais jour? Comment la danse est-elle susceptible de sensibiliser un public ou d'amener un changement de mentalités à l'égard d'un sujet d'intérêt donné? De quelles façons pourrait-on représenter par la danse ce que la jeunesse d'aujourd'hui contribue de bon à la vie en Saskatchewan?
- b. Considère comment développer une idée de plusieurs façons et dans plusieurs directions, p. ex. De combien de façons peut-on illustrer par le mouvement les différents points de vue sur un sujet donné?
- c. Organise les mouvements, les éléments de la danse et les principes de composition pour faire passer un sens dans le domaine de la danse, p. ex. Quel message ou quelle idée notre danse se trouve-t-elle à faire passer sur le sujet qui nous intéresse?
- d. Crée un plan de documentation du processus de création et d'enquête, p. ex. des entrées dans un journal, une vidéo, des photographies, un blogue ou un journal électronique personnel.
- e. Collabore à un plan visant à sensibiliser la jeunesse par le biais des arts, p. ex. la création d'une partie de danse ou la totalité d'une danse.
- f. Propose des moyens d'attirer la participation d'artistes et de membres de la communauté et l'élaboration d'un projet.

L'élève devra :

**Art dramatique 9CP.4 Justifier
comment des personnages
dramatiques se développent et font
passer un sens au public.**

L'élève :

- a. Développe différents types de rôles dans son travail dramatique.
- b. Analyse comment les divers rôles assumés interagissent avec les autres et font progresser le travail dramatique.
- c. Illustre comment des rôles peuvent se développer, p. ex. l'interaction avec d'autres, l'improvisation et la recherche.
- d. Explore les moyens par lesquels les personnages dramatiques font passer un sens à d'autres.
- e. Démontre de la concentration dans le rôle assumé.
- f. Développe des questions d'enquête visant à donner corps à des rôles et personnages, p.ex. Que se passerait-il si ton personnage arrivait à l'école le matin et entendait que ...?
- g. Explore comment la recherche contribue à donner de l'authenticité et de la véracité aux rôles et au travail dramatique.
- h. Développe les caractéristiques d'un personnage à l'aide de stratégies dramatiques telles que le monologue, le retour en arrière, le journal intime.
- i. Exploite des moyens techniques pour améliorer ou préciser les intentions dramatiques, p. ex. des improvisations enregistrées sur vidéo, des éclairages et des effets sonores.

L'élève devra :

9CP.5 Employer des stratégies et éléments dramatiques pour atteindre ses visées dramatiques y compris l'intrigue, les personnages, la scénographie et l'espace.

L'élève :

- a. Propose comment utiliser des stratégies dramatiques pour réaliser ses intentions.
- b. Démontre comment le centre d'intérêt se maintient ou change à mesure que se déploie l'intrigue.
- c. Analyse les sources et fonctions de la tension dans l'oeuvre dramatique.
- d. Examine comment le contraste fonctionne dans l'oeuvre dramatique.
- e. Collabore avec ses paires pour arriver à un consensus dans le travail dramatique
- f. Examine comment les rôles et personnages s'agencent dans une oeuvre dramatique.
- g. Propose des idées pour l'utilisation de symboles dans une oeuvre dramatique.
- h. Exploite la tension, le centre d'intérêt, le contraste et le symbole comme moyens de parvenir à une intention.
- i. Propose quand utiliser certaines stratégies pour faire passer des idées.
- j. Élabore la scénographie en vue d'appuyer l'intention dramatique, p. ex. l'éclairage, les décors, les costumes et la conception sonore.

L'élève devra :

9CP.6 Exprimer des points de vue sur un sujet d'intérêt pour la jeunesse dans le cadre d'une création collective.

L'élève :

- a. Élabore avec ses pairs et l'enseignant un plan de sensibilisation à l'art dramatique pour la jeunesse, par exemple :
 - Proposer des moyens de faire participer des membres de la communauté et des artistes de théâtre;
 - Élaborer un plan d'action concertée à propos d'oeuvres dramatiques, en tout ou en partie;
 - Compiler ses réflexions sur le travail dramatique, p. ex. dans un journal, des photos, un blogue, une vidéo.
- b. Développe divers rôles et personnages pendant l'exploration et la création de l'oeuvre collective.
- c. Intègre une variété de stratégies dramatiques dans la création de l'oeuvre collective.
- d. Explore différents genres théâtraux et traditions culturelles, p. ex. le théâtre d'ombres indonésien, la tragédie grecque, le vaudeville, le théâtre d'improvisation.
- e. Mets en pratique des conventions théâtrales dans une oeuvre collective telles que le théâtre d'ombres indonésien, la tragédie grecque, le vaudeville, le théâtre d'improvisation.
- f. Explore une variété d'oeuvres de fiction et d'épisodes dramatique, p. ex. en utilisant des improvisations structurées ou en empruntant à divers genres théâtraux ou traditions dramatiques culturelles.
- g. Intègre des images, sons et effets visuels à la création collective.
- h. Utilise des moyens techniques dans le cadre du processus de création et de présentation.
- i. Vérifie l'efficacité de son oeuvre dramatique pour exprimer des points de vue.

L'élève devra :

Musique 9CP.7 Produire des compositions musicales avec la voix, les instruments, et les technologies.

L'élève :

- a. Démontre un emploi innovateur de la technique d'improvisation vocale dans la chanson et le discours.
- b. Crée des compositions et des improvisations musicales à l'aide d'un instrument de son choix.
- c. Expérimente avec sa voix et des instruments pour créer ou imiter des sons.
- d. Explore l'utilisation de la voix en improvisation dans différents contextes socioculturels, p. ex. la vocalisation pendant les danses des Premières Nations et Métis, le Jazz, les chansons folkloriques, la poésie slam.
- e. Explore l'improvisation dans le cadre d'un éventail diversifié de musiques instrumentales issues des quatre coins du monde.
- f. Démontre ses connaissances dans l'emploi d'instruments électroniques et techniques à des fins d'expression musicale, p. ex. des synthétiseurs de sons ou de musique, des logiciels de mixage.
- g. Prépare des compositions structurées et improvisées.
- h. Utilise la technologie dans l'enregistrement de compositions musicales.

L'élève devra :

9CP.8 Exprimer des idées musicales cohérentes en faisant appel aux éléments de musique et aux principes de composition.

L'élève :

- a. Recherche comment combiner des éléments de musique et des principes de composition dans l'expression des idées musicales, p. ex. Comment pourrions-nous agencer les rythmes que nous avons appris pour conférer une saveur "latine" à cette pièce?
- b. Explore les moyens d'utiliser le rythme, l'accent et la mesure pour susciter une « impression » particulière en musique.
- c. Discute des moyens par lesquels le tempo, le rythme, la mélodie, la structure harmonique et la tonalité peuvent servir à exprimer une idée ou un sentiment en musique.
- d. Utilise les silences en musique avec efficacité.
- e. Démontre sa compréhension de la façon dont les éléments de musique et principes de composition s'agencent pour donner forme et structure en musique.
- f. Illustre comment les éléments de musique et principes de composition s'agencent pour former des compositions intégrées.

L'élève devra :

9CP.9 Préparer des compositions sonores pour exprimer des points de vue et sensibiliser à des sujets d'intérêt pour la jeunesse.

L'élève :

- a. Examine la façon dont musiciens et compositeurs expriment dans leur oeuvre leur vision du monde qui les entoure et portent un jugement sur la société.
- b. Développe avec ses pairs des critères pour la recherche musicale et les principes de composition.
- c. Élabore un plan visant à documenter le processus de recherche et de composition, p. ex. enregistrements audios, vidéos, blogues, Wikipédia ou journal audio basé sur le Web.
- d. Collabore à la création de compositions sonores telles que des chansons, des orchestres, des cercles de percussion, de la musique techno, de la musique hip-hop, du scratching, de nouvelles formes musicales :
 - Proposer des moyens d'attirer la participation de membres de la communauté et de musiciens ayant les mêmes préoccupations;
 - Élaborer un plan d'action concertée visant à mettre en commun diverses formes d'expression musicale.
- e. Produit une liste d'idées musicales, à partir à la fois de sources internes et externes.
- f. Explore les divers styles musicaux associés aux subcultures de la jeunesse à différents moments de l'histoire, p. ex. rock, jazz fusion, hip-hop, punk, rave.
- g. Explore l'emploi des technologies nouvelles en musique, p. ex. la nouvelle musique électronique.
- h. Incorpore la technologie pour innover ou pour documenter le processus créatif.
- i. Compose de la musique à l'aide de technologies numériques quand possible, p. ex. claviers de synthétiseurs, instruments de composition, de mixage et de montage disponibles en ligne.

L'élève devra :

Arts visuels 9CP.10 Proposer des formes, technologies, images et processus appropriés pour créer de l'art qui communique les perspectives des jeunes.

L'élève :

- a. Choisit des formes d'arts visuels pour exprimer des idées sur un sujet d'intérêt pour la jeunesse, p. ex. une installation ou une sculpture multimédia.
- b. Se sert d'outils, de matériaux et de techniques propres aux arts visuels.
- c. Crée des portfolios (classiques ou numériques) sur les travaux en cours et les œuvres achevées.
- d. Utilise la photographie numérique ou d'autres moyens pour documenter son processus d'enquête ou de création.
- e. Développe l'application des éléments de l'art, des principes de la conception graphique, des images et des techniques dans ses propres œuvres ou celles d'autrui.
- f. Approfondit une capacité d'incorporer des informations détaillées et ses observations dans ses propres représentations artistiques.
- g. Démontre une connaissance des règles et des risques en matière de santé et de sécurité dans les arts visuels.

L'élève devra :

9CP.11 Résoudre des problèmes d'arts visuels de façons nouvelles ou inhabituelles.

L'élève :

- a. Explore des techniques et moyens inhabituels en créant son art, p. ex. des idées, techniques ou moyens d'expression nouveaux.
- b. Expérimente de nouveaux moyens d'utiliser des symboles et d'agencer des images.
- c. Résous des défis ou problèmes en arts visuels d'une façon innovatrice, p. ex. une utilisation imaginative d'un point de vue ou d'une perspective, de la théorie des couleurs, des proportions, de l'exagération ou de la distorsion.
- d. Discute de son propre processus de décision ou de solution de problème et l'efficacité de ses choix.

L'élève devra :

9CP.12 Créer des œuvres visuelles pour exprimer des points de vue et sensibiliser à des sujets d'intérêt pour la jeunesse.

L'élève :

- a. Propose des sujets d'intérêt sur lesquels faire enquête.
- b. Conçoit, en collaboration, un plan visant à guider une enquête en art visuel et le processus de création.
- c. Élabore un plan, visant à sensibiliser, par le biais des arts visuels, à un sujet d'intérêt pour la jeunesse.
 - Propose des moyens d'attirer la participation de membres de la communauté et d'artistes ayant les mêmes préoccupations;
 - Élabore un plan d'action concertée visant à partager diverses formes d'arts visuels.
- d. Développe des idées en arts visuels de manière à leur donner un sens et une expression.
- e. Approfondit le sens et l'expressivité d'une idée.

Critique/Appréciation (CA)

L'élève devra :

9CA.1 Réagir aux œuvres professionnelles dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.

L'élève :

- a. Approfondit ses connaissances sur une forme d'expression artistique de son choix.
- b. Crée un plan individuel ou collaboratif d'enquête sur les questions à traiter.
- c. Crée une œuvre qui lui est propre en réaction à une expression artistique professionnelle.
- d. Décrit comment une œuvre étudiée inspire ou influence ses propres créations.

L'élève devra :

9CA.2 Considérer les moyens par lesquels les œuvres artistiques contemporaines inspirent le changement.

L'élève :

- a. Explore la façon dont les formes d'expression artistique ont pu inspirer le changement de diverses façons.
- b. Examine comment les technologies nouvelles ont pu faire évoluer les arts et les carrières artistiques.
- c. Explore les moyens par lesquels certains grands courants artistiques reflètent les bouleversements de leur époque, p. ex. l'impressionnisme, le cubisme, le rock and roll des années 50, les danses des folles années 20, le théâtre de guérilla des années 60, les prestations artistiques propres à des sites.
- d. Examine une variété de formes artistiques nouvelles et non traditionnelles.
- e. Critique comment l'expression artistique peut contribuer à initier ou soutenir le changement social, p. ex. en sensibilisant aux questions environnementales, en levant des fonds pour soulager la famine en Afrique, en critiquant l'injustice sociale ou d'autres sujets controversés.

L'élève devra :

9CA.3 Proposer des moyens par lesquels les œuvres artistiques peuvent aider à remettre en question des valeurs, idées ou convictions.

L'élève :

- a. Décrit comment les arts servent à transmettre ou à remettre en question des valeurs, idées et convictions.
- b. Examine les motivations, le développement et les interprétations de ses propres expressions artistiques par rapport à ses propres expériences, valeurs et points de vue.
- c. Étudie l'influence des questions de société sur les formes d'expression artistique contemporaines, p. ex. les arts comme moyen de critique sociale ou politique.
- d. Élabore des critères d'évaluation des idées exprimées dans ses propres œuvres artistiques.
- e. Décrit en quoi les œuvres d'art sont des expressions de points de vue individuels ou collectifs.
- f. Considère les idées et œuvres d'artistes contemporains.
- g. Examine pourquoi certaines formes d'expression artistique ont été controversées à différents moments de l'histoire.

Culture/Histoire (CH)

L'élève devra :

9CH.1 Justifier le rôle des artistes dans la sensibilisation ou l'intervention à l'égard de sujets d'intérêt commun.

L'élève :

- a. Examine comment les artistes aident souvent à sensibiliser à des questions d'intérêt local ou mondial.
- b. Examine la façon dont les artistes ont puisé dans la culture populaire pour exprimer des idées singulières ou poser un jugement sur la société.
- c. Discute la valeur de l'originalité et de la compétence technique dans les diverses formes d'expression artistique.
- d. Explore les formes d'expression artistique qui sensibilisent l'opinion publique ou inspirent une action communautaire

L'élève devra :

9CH.2 Préparer des formes d'expression artistique pour sensibiliser à des sujets d'intérêt pour les artistes autochtones oeuvrant dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.

L'élève :

- a. Explore des sujets d'intérêt pour les populations autochtones en se servant de la démarche d'enquête, p. ex. Quels sont les grands sujets qui préoccupent les artistes autochtones?
- b. Recherche les sujets dont les artistes ont traité, p. ex. étudie les messages et paroles de chansons d'une variété d'artistes comme Buffy Sainte-Marie, Floyd Red Crow Westerman, Eekwol, ReddNation et Rezofficial.
- c. Examine les sujets dont les artistes ont traité en les confrontant à ses propres valeurs et expériences et à sa compréhension.
- d. Détermine le point central d'une enquête et les questions à explorer à titre individuel et collaboratif, p. ex. Comment pourrions-nous passer par les arts pour aider les gens à comprendre qu'au fond les traités nous touchent tous?
- e. Dresse un plan d'action visant à passer par les arts pour faire mieux comprendre ce sujet d'intérêt commun, p. ex. élaborer une création ou pièce de théâtre collective sur le racisme dans le but d'accroître les connaissances et la compréhension mutuelle.
- f. Partage des œuvres artistiques avec des élèves plus jeunes ou plus vieux et à des membres de la communauté.

L'élève devra :

9CH.3 Discerner les divers courants de pensée, de style et d'expression artistique dans les arts contemporains.

L'élève :

- a. Démontre une connaissance des moments marquants dans l'évolution des arts contemporains, c'est à dire les formes d'expression artistique de la fin du XXe siècle et du début du XXIe siècle.
- b. Décrit des œuvres d'artistes contemporains de la Saskatchewan et du Canada.
- c. Approfondit sa connaissance des styles artistiques dans une gamme de contextes culturels divers.
- d. Explore en quoi la fonction et l'utilité influent sur le processus de décision artistique.
- e. Décrit en quoi des facteurs environnementaux, historiques et sociaux sont susceptibles d'influer sur le travail des artistes.
- f. Explore les différentes perspectives de carrière dans les arts.

L'élève devra :

9CH.3 Créer des formes d'expression interdisciplinaires.

L'élève :

- a. Trouve dans diverses formes d'expression artistique celles qui conjuguent plusieurs disciplines, p. ex. sons et poésie, performances multidisciplinaires, installations audiovisuelles.
- b. Étudie l'incidence de la technologie sur les différentes formes d'expression interdisciplinaires, p. ex. des installations audiovisuelles, des prestations de scène par des artistes interdisciplinaires.
- c. Explore des formes artistiques nouvelles et non traditionnelles faisant intervenir des arts multiples.
- d. Examine les liens qui existent entre diverses formes d'art.
- e. Intègre plusieurs formes d'art à son travail personnel ou au projet collaboratif.
- f. Démontre des qualités de chef dans le cadre des processus collaboratifs.
- g. Évalue son travail personnel et sa contribution au travail collaboratif.

L'éducation artistique et les autres matières

Le contexte fournit une signification, une pertinence et une utilité à l'apprentissage. Dans certains domaines l'acquisition des connaissances est peut-être plus efficace avec l'enseignement spécifique de concepts. Par contre, l'intégration des disciplines peut aider à atteindre une compréhension approfondie. Certains résultats d'apprentissage se lient facilement et offrent l'occasion d'intégrer les matières.

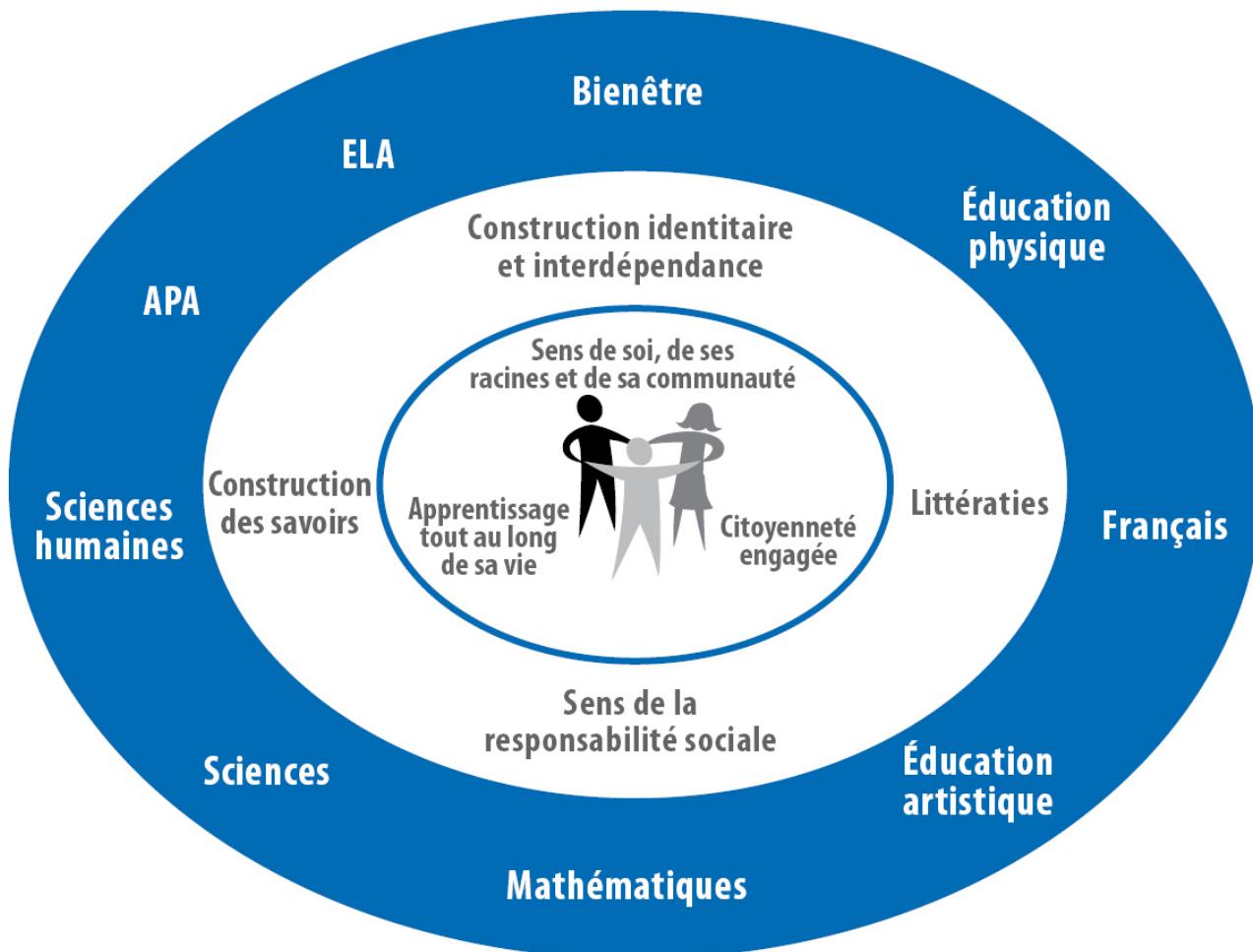
Toute pensée est contextualisée!

Donc l'élève qui vit un apprentissage et une évaluation contextualisés développe une compréhension plus approfondie, peut faire le transfert de ses connaissances et a un ancrage pour une étude interdisciplinaire.

Le but n'est pas de compromettre l'intégrité des disciplines, mais de les libérer de la structure traditionnelle et de briser les barrières. Les écoles doivent être des lieux où l'on incite les élèves à penser au-delà des différences, des limites de la matière, des frontières. Les arts encouragent cette forme de raisonnement transdisciplinaire et ils ouvrent aussi la porte aux élans intuitifs qui sont si importants pour la résolution créative des problèmes (Wyman, dans une entrevue réalisée par Willingham, 2005, p. 23)

L'éducation artistique fait aussi partie intégrante de l'apprentissage des langues. On demande aux élèves de parler, communiquer, penser et partager leurs apprentissages en arts par la langue. Au fur et à mesure qu'un élève acquiert la langue, il peut s'exprimer davantage par le biais des arts.

Lorsqu'on discute d'un programme d'études intégrant les arts, la définition habituelle est que les arts sont intégrés ou insérés dans une matière ou un domaine non artistique. Toutefois, il existe beaucoup d'occasions évidentes d'intégrer des connaissances historiques, mathématiques ou scientifiques dans le domaine des arts. Par conséquent, il est important de considérer la possibilité d'un programme d'études intégrant les arts qui soit multidirectionnel. (Fineberg, 2004, p.104)



Aperçu des deux niveaux scolaires

Création/Production (CP)	
Danse 8CP.1 <i>Examiner les formes chorégraphiques y compris le canon et thèmes et variations.</i>	Danse 9CP.1 <i>Préparer des procédés chorégraphiques individuels ou collaboratifs.</i>
8CP.2 <i>Produire la chorégraphie d'une partie d'une danse.</i>	9CP.2 <i>Produire une chorégraphie de danse.</i>
8CP.3 <i>Créer des danses qui expriment les idées et le point de vue des élèves sur les questions sociales.</i>	9CP.3 <i>Créer des danses qui expriment des points de vue et sensibilisent à un sujet d'intérêt pour la jeunesse.</i>
Art dramatique 8CP.4 <i>Proposer comment les personnages d'une oeuvre dramatique interagissent dans l'oeuvre ou la création collective.</i>	Art dramatique 9CP.4 <i>Justifier comment des personnages dramatiques se développent et font passer un sens au public.</i>
8CP.5 <i>Explorer comment les éléments dramatiques y compris l'intrigue, les personnages, la conception technique et l'espace se combinent pour exprimer l'intention dramatique.</i>	9CP.5 <i>Employer des stratégies et éléments dramatiques pour atteindre ses visées dramatiques y compris l'intrigue, les personnages, la scénographie et l'espace.</i>
8CP.6 <i>Exprimer son point de vue sur les questions sociales dans une oeuvre dramatique ou une création collective.</i>	9CP.6 <i>Exprimer des points de vue sur un sujet d'intérêt pour la jeunesse dans le cadre d'une création collective.</i>
Musique 8CP.7 <i>Créer une sélection de pièces de styles différents avec la voix, des instruments ou de la technologie.</i>	Musique 9CP.7 <i>Produire des compositions musicales avec la voix, les instruments, et les technologies.</i>
8CP.8 <i>Valider les structures musicales dans les compositions sonores.</i>	9CP.8 <i>Exprimer des idées musicales cohérentes en faisant appel aux éléments de musique et aux principes de composition.</i>
8CP.9 <i>Créer des compositions sonores en réaction à des questions sociales.</i>	9CP.9 <i>Préparer des compositions sonores pour exprimer des points de vue et sensibiliser à des sujets d'intérêt pour la jeunesse.</i>
Arts visuels 8CP.10 <i>Sélectionner les formes, les technologies et les processus de création appropriés pour exprimer le point de vue sur les questions sociales.</i>	Arts visuels 9CP.10 <i>Proposer des formes, technologies, images et processus appropriés pour créer de l'art qui communique les perspectives des jeunes.</i>
8CP.11 <i>Proposer des résolutions de problèmes d'art visuel à l'aide d'une variété de processus et de médias.</i>	9CP.11 <i>Résoudre des problèmes d'arts visuels de façons nouvelles ou inhabituelles.</i>
8CP.12 <i>Créer des œuvres visuelles qui expriment le point de vue des élèves sur les questions sociales.</i>	9CP.12 <i>Créer des œuvres visuelles pour exprimer des points de vue et sensibiliser à des sujets d'intérêt pour la jeunesse.</i>

Critique/Appréciation (CA)	
8CA.1 Apprécier les œuvres professionnelles dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels par la création de ses propres œuvres artistiques.	9CA.1 Réagir aux œuvres professionnelles dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.
8CA.2 Démontrer comment les expressions artistiques d'aujourd'hui reflètent souvent des préoccupations sociales.	9CA.2 Considérer les moyens par lesquels les œuvres artistiques contemporaines inspirent le changement.
8CA.3 Considérer comment les expressions artistiques peuvent refléter diverses visions du monde.	9CA.3 Proposer des moyens par lesquels les œuvres artistiques peuvent aider à remettre en question des valeurs, idées ou convictions.

Culture/Histoire (CH)	
8CH.1 Cerner les expressions artistiques qui comprennent un commentaire social.	9CH.1 Justifier le rôle des artistes dans la sensibilisation ou l'intervention à l'égard de sujets d'intérêt commun.
8CH.2 Considérer l'influence des questions sociales sur les œuvres des artistes des Premières Nations, Métis et Inuits contemporains.	9CH.2 Préparer des formes d'expression artistique pour sensibiliser à des sujets d'intérêt pour les artistes autochtones oeuvrant dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.
8CH.3 Démontrer sa compréhension de la façon dont les artistes contemporains utilisent et incorporent les nouvelles technologies dans leurs œuvres.	9CH.3 Discerner les divers courants de pensée, de style et d'expression artistique dans les arts contemporains.
8CH.4 Apprécier les œuvres d'artistes qui incorporent plus d'une forme d'art dans leurs travaux.	9CH.3 Créer des formes d'expression interdisciplinaires.

Lexique

Générale

- **Approche contextuelle** : Une approche par laquelle les élèves recherchent et étudient la vie d'un artiste, son style, le contexte artistique, culturel ou historique et les influences environnementales et sociales.
- **Approche créative** : Une approche par laquelle les élèves créent des œuvres artistiques en réaction ou dans le style d'une œuvre connue.
- **Approche critique formelle** : Une approche par laquelle les élèves discutent et critiquent des œuvres artistiques en six étapes :
 - Premières impressions
 - Description
 - Analyse
 - Interprétation
 - Historique ou contexte de l'œuvre
 - Jugement informé
- **Approche multidimensionnelle** : Une approche par laquelle les enseignants et les élèves font des liens multidisciplinaire et interdisciplinaire avec l'œuvre étudiée. On examine l'œuvre de plusieurs perspectives en vue de faire des liens avec ses expériences personnelles avec l'œuvre.
- **Motifs** : dessin, élément d'un décor; sujet d'une œuvre d'art; phrase mélodique.

Danse

- **Alignement** : positionnement adéquate du bas du corps, du torse, de la ceinture thoracique, des bras, du cou et de la tête sur une même ligne.
- **Canon** : forme chorégraphique chevauchée dans laquelle deux ou plusieurs danseurs ou groupes de danseurs imitent une séquence de danse après un intervalle donné, p. ex. 8 mesures.
- **Éléments de la danse** : composants de mouvement (actions, corps, dynamique, espace, interrelations)
 - **Action** : Ce que le corps fait y compris les mouvements locomoteurs et non-locomoteurs, p.ex. courir, sauter, tourner, se tortiller.
 - **Dynamique** : comment un mouvement est fait.
 - **Interrelations** : la position du corps relatif à une personne ou un objet.
- **Focalisation** : direction du regard, repère visuel.
- **Forme chorégraphique** : modèle ou structure servant à composer des danses qui présentent des formes unifiées et cohérentes.
 - **Forme binaire (AB)** : forme chorégraphique séquentielle comportant deux parties distinctes et dans laquelle un thème (A) est suivi par un thème contrastant, mais connexe (B).
 - **Forme ternaire (ABA)** : forme chorégraphique séquentielle comportant trois parties distinctes, dans laquelle un thème (A) est suivi par un thème contrastant, mais connexe (B), et qui se termine par une reprise du thème (A).
 - **Rondo (ABACADA...)** : forme chorégraphique séquentielle comprenant plusieurs parties distinctes où le thème (A) alterne avec des thèmes contrastants (B, C, D...) et est repris en conclusion (A).
- **Thème et variations (A1 A2 A3 A4...)** : forme chorégraphique séquentielle comportant plusieurs parties distinctes, dans laquelle un thème (A) est repris sous des formes modifiées, p. ex. modification du style, du tempo, de la dynamique, de la qualité.

Art dramatique

Éléments du théâtre

- **Centre d'intérêt** : le fait de savoir de quoi traite une expérience dramatique et d'orienter le travail des élèves pour qu'ils puissent se livrer à des explorations sur le contenu de la question donnée.
- **L'élément de tension** : « pression pour réagir » qui peut prendre la forme d'un conflit, d'un défi, d'une surprise, d'une limite de temps ou du suspense découlant du fait de ne pas savoir. La tension renforce la croyance en forçant les élèves à réagir.
- **Le contraste** : fait d'utiliser de façon dynamique le mouvement ou l'immobilité, le bruit ou le silence, la clarté ou l'obscurité en perspective, le rythme, les regroupements, l'espace, le temps, etc.
- **Scénographie** : art de l'organisation de la scène, au théâtre.
- **Symbolisme** : chose qui évoque ou représente une autre chose. Dans toute œuvre d'art dramatique, on peut faire des liens entre le vécu des participantes et l'abstrait. Une idée ou un objet (p.ex. la paix, des mocassins, un chat noir) peut revêtir différentes significations aussi bien au niveau individuel que collectif.

Musique

- **Appel et réponse** : forme de composition séquentielle où un musicien soliste lance un « appel » ou exécute une phrase musicale à laquelle « répond » un autre musicien ou groupe de musiciens en imitant la même phrase ou en exécutant une phrase apparentée.
- **Articulation** : technique d'exécution de la ligne musicale selon la façon d'attaquer les notes et de former les espaces entre les notes.
- **Éléments de la musique** :
 - **Forme** : structure et succession des éléments permettant d'organiser la musique.
 - **Intensité** : élément qui donne au son ses qualités de force; doux, moyen, fort.
 - **Rythme** : élément temporel de la musique qui consiste en une succession de sons et de silences de différentes durées.
 - **Texture** : « tissu » musical créé par la superposition ou l'alternance de rythmes, de mélodies, d'harmonies et de timbres.
 - **Timbre** : la couleur tonale ou les caractéristiques d'un son qui aide à distinguer un son d'un autre, p.ex. sonorité d'un instrument, d'une voix, des sons dans la nature ou à la ville.
 - **Tonalité** : degré d'un son correspondant à sa vitesse de vibration, sa fréquence sonore, allant de sons aigus (vibration rapide) à des sons graves (vibration lente). La tonalité se définit aussi comme une gamme de 7 notes, désignée par sa tonique et son mode (majeur ou mineur).
- **Ostinato** : répétition insistante d'une phrase musicale, d'un petit groupe de notes ; motif souvent utilisé comme accompagnement.
- **Tempo** : vitesse ou allure générale d'exécution de la musique.

Art visuel

- **Forme** : élément de la composition qui a trait aux propriétés d'un objet ou un être bidimensionnel ou tridimensionnel; structure d'ensemble d'une idée ou d'une oeuvre d'art.
- **Lignes de contour** : les bords extérieurs d'un sujet ou les bords superposés à l'intérieur d'un sujet; la ligne dessinée pour délimiter les bords d'une forme.
- **Motifs** : principe de la composition; séquence d'éléments répétés, par exemple, une rangée de figures géométriques ou une mosaïque de couleurs placées en alternance.
- **Valeur** : le degré de « clair », « moyen » ou « foncé » d'une couleur pure, d'une teinte ou d'un ton.

Bibliographie

- Anderson, T. (1995). Toward a cross-cultural approach to art criticism. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 36(4), 198-209.
- Anderson, T. (1997). A model for art criticism: Talking with kids about art. *School Arts*, 9, 21-24.
- Anderson, T. (1998). Aesthetics as critical inquiry. *Art Education*, 51(5), 49-55.
- Andrade, Goodrich H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4). Site consulté le 20 novembre, 2004. <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html> (<http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>).
- Bamford, A. (2006). The wow factor: Global research compendium of the impact of arts in education. New York, NY: Wasmann Munster.
- Blaikie, F. (2000). An examination of grade one, four, and seven children's responses to two models for art criticism. *Canadian Review of Art Education*, 27(1), 36-48.
- Brice Heath, S. & Robinson, Sir Ken. (2004). Making a way: Youth arts and learning in international perspective. In Rabkin, N. & Redmond, R. (Eds.). Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century. Chicago, IL: Centre for Arts Policy at Columbia College.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.
- Burnaford, G. (2006). Moving toward a culture of evidence: Documentation and action research inside CAPE veteran partnerships. Chicago, IL: Gail Burnaford and Chicago Arts Partnerships in Education.
- Clifford, P. & Friesen, S. (2007) Creating essential questions. Site consulté le 2 avril, 2009. http://galileo.org/tips/essential_questions.html (http://galileo.org/tips/essential_questions.html).
- Cooksey, J. (1992). Working with adolescent voices. St. Louis, MO: Concordia Publishing House.
- Deasy, R. (2002). Critical links: Learning in the arts and student academic and social development. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Drake, S. & Burns, R. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Education Department of Western Australia. (2000). The arts in the New Zealand curriculum. Wellington, NZ: Learning Media Ltd.
- Education Review Office. (1996). Science in schools - Implementing the 1995 science curriculum (5). Wellington: Crown Copyright.
- Eisner, E. (2002). The arts and the creation of mind. In What the arts teach and how it shows. Yale University Press. NAEA Publications, 70-92.
- Eisner, E. & Day, M. (2004). Handbook of research and policy in art education. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbau Associates.
- Elliot, S. (1998). Unpacking Broudy's aesthetic scanning framework in a postmodern-multicultural world. *Canadian Review of Art Education*, 25(2), 118-126.47 Arts Education 3.
- Fehr, D. (1994). From theory to practice: Applying the historical context model of art criticism. *Art Education*, 47, 53-94.
- Feldman, E. (1993). Varieties of visual experience (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Feldman, E. (1994). Practical art criticism. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Feldman, E. (1996). Philosophy of art education. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Fletcher, A. (2006). Broadening the bounds of involvement: Transforming schools with student voice. Site consulté le 1 avril, 2009. <http://www.soundout.org/article.104.html> (<http://www.soundout.org/article.104.html>).

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life.* New York, NY: Basic Books.

Gaztambide-Fernandez, R. (2008). The artist in society: Understandings, expectations, and curriculum implications. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 233-265.

Gazzaniga, M. (2008). Learning, arts, and the brain: The dana consortium report on arts and cognition. Asbury, C. & Rich, B. (Eds.). New York, NY: The Dana Foundation. Site consulté le 27 mars, 2009.
[\(http://www.dana.org/news/publications/publication.aspx?id=10760\).](http://www.dana.org/news/publications/publication.aspx?id=10760)

Geahigin, G. (1998). Critical inquiry: Understanding the concept and applying it in the classroom. *Art Education*, 51(5), 10-16.

Geahigin, G. (1998). From procedures, to principles, and beyond: Implementing critical inquiry into the classroom. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 39(4), 293-308.

Geahigin, G. (1999). Models of discourse and classroom instruction: A critical examination. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41(1), 6-21.

Government of Alberta. Education. (2014) *Les pratiques prometteuses et les apprentissages de base en éducation artistique – Analyse documentaire des programmes de beaux-arts*, de la maternelle à la 12e année. Site consulté le 22 septembre 2014.
[\(http://education.alberta.ca/media/1082670/pratiquesm_12.pdf\).](http://education.alberta.ca/media/1082670/pratiquesm_12.pdf)

Gouvernement du Manitoba. (2011). *Education Manitoba*. M-12 Programmes d'études Education artistique. Site consulté le 26 novembre 2014. [\(http://www.edu.gov.mb.ca/progetu/f12/index.html\).](http://www.edu.gov.mb.ca/progetu/f12/index.html)

Gustafson, R. (2008). Drifters and the dancing mad: The public school music curriculum and the fabrication of boundaries for participation. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 267-297.

Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*, 5(1), 45-62.

Human Resources Development Canada. (1998). Blueprint for life/work designs: Competencies and indicators K-adult. Ottawa, ON: Author. Site consulté le 20 novembre, 2004. [\(http://lifework.ca\).](http://lifework.ca)

Johnson, E. (2002). Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kuhlthau, C. & Todd, R. (2008). Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools. Site consulté le 22 avril, 2008. [\(http://cissl.scils.rutgers.edu/guided_inquiry/constructivist_learning.html\).](http://cissl.scils.rutgers.edu/guided_inquiry/constructivist_learning.html)

Learning Landscapes. (2007). Learning landscapes: Student engagement in the 21st century. 1(1). Site consulté le 27 mars, 2009. [\(http://www.learnquebec.ca/learninglandscapes\).](http://www.learnquebec.ca/learninglandscapes)

Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., & Rodrigue, A. (2006) Teaching for deep understanding: What every educator should know. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lloyd, M. (1998). Adventures in creative movement activities: A guide for teaching (2nd ed). Peosta, IA: Bowers, Eddie Publishing Co., Inc.48 Arts Education 3.

Mathieu, W. (1991). The listening book: Discovering your own music. Boston, MA: Shambhala Publishing.

Mills, H. & Donnelly, A. (2001). From the ground up: Creating a culture of inquiry. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.

Ministère de l'éducation et de la Jeunesse du Manitoba. (2003). *Les arts au sein de l'éducation – Ébauche de document de fondement*. Site consulté le 22 septembre 2014. [\(http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/arts_edu/index.html\).](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/arts_edu/index.html)

Morgan , N. & Saxton, J. (1994). Asking better questions. Markham, ON: Pembroke.

Neelands, J. & Goode, T. (2000). Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Pasquin, L. & Winn, S. (2007). Engaging students: The power of the personal. From Learning landscapes: Student engagement in the 21st century. Site consulté le 27 mars, 2009. <http://www.learnquebec.ca/learninglandscapes> (<http://www.learnquebec.ca/learninglandscapes>).
- Paul Hamlyn Foundation. (2008). Learning futures: Next practice in learning and teaching. Site consulté le 27 mars, 2009. <http://www.innovation-unit.co.uk> (<http://www.innovation-unit.co.uk>).
- Province of British Columbia. Ministry of Education. (2010). *Education artistique: Art dramatique M à 7*. Site consulté le 9 juin, 2015. https://www.bced.gov.bc.ca/irp/course.php?lang=fr&subject=Arts_Education&course=Arts_Education_Drama_K_to_7&year=2010 (https://www.bced.gov.bc.ca/irp/course.php?lang=fr&subject=Arts_Education&course=Arts_Education_Drama_K_to_7&year=2010).
- Pugh McCutchen, B. (2006). Teaching dance as art in education. Windsor, ON: Human Kinetics.
- Roberts, C. (1992). Powwow Country. Helena, MT: American and World Geographic Publishing.
- Rood, C. (1995). Critical viewing and the significance of the emotional response. In selected readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (ERIC No. 391 490).
- Saskatchewan Ministry of Education. (2009). *Core Curriculum: Principles, time allocations, and credit policy*. Regina, SK: Government of Saskatchewan.
- Scheff, H., Sprague, M., & McGreevy-Nichols, S. (2004). Experiencing dance: From student to dance artist. Windsor, ON: Human Kinetics.
- Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: Perspectives for deep learning. *General Music Today*, 19(2), 17-21.
- Shapiro, S. (2008). Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference. Windsor, ON: Human Kinetics.
- Soderman, J. & Folkestad, G. (2004). How hip hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 314-326.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). Curriculum and progression in the arts: An international study final report. National Foundation for Educational Research. Site consulté janvier 2009. <http://www.inca.org.uk/pdf/final%20report%20amended%202012.8.pdf> (<http://www.inca.org.uk/pdf/final%20report%20amended%202012.8.pdf>).
- Tarlington, C. & Verriour, P. (1991). Role drama. Markham, ON: Pembroke Publishers.
- White, B. (1998). The dynamics of aesthetic experience: Preliminary steps to a provisional claim to knowledge. *Canadian Review of Art Education*, 25(2), 104-117.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). Schooling by design: Mission, action, and achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.