

Éducation artistique 3

Dernière mise à jour : 07 mars 2019



Introduction

Le programme d'études de l'éducation artistique, éducation fransaskoise, présente le contenu d'apprentissage s'adressant aux élèves de la troisième année dans un contexte canadien de dualité linguistique.

L'apprentissage de l'éducation artistique permet à chaque élève de penser, de comprendre, d'agir, de communiquer et de développer sa citoyenneté francophone. L'élève prendra la parole, pourra réfléchir de manière critique et créera des espaces de vie active et de vie virtuelle francophones. Il ou elle développera son sentiment d'appartenance à la communauté fransaskoise afin d'y prendre sa place comme citoyen ou citoyenne francophone. Ce contexte de vie et d'apprentissage en français est une condition essentielle à la réussite scolaire, identitaire et communautaire des élèves des écoles fransaskoises.

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 et les buts de l'éducation artistique pour l'éducation fransaskoise.

L'école doit offrir à l'élève des occasions de prise de conscience de son identité, de sa langue et de son groupe, et des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence de la minorité. Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action afin de pouvoir transformer la réalité. (Gauvin, 2009, p. 145, cité dans PONC, 2012)

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à l'enseignement de l'éducation artistique à 140 minutes par semaine. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Cadre de référence de l'éducation fransaskoise

L'éducation fransaskoise englobe le programme d'enseignement-apprentissage en français langue première qui s'adresse aux enfants des parents ayant droit en vertu de l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. L'éducation fransaskoise soutient l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage de l'élève et, de manière intentionnelle, la construction langagière, identitaire et culturelle dans un contexte de dualité linguistique. L'élève peut ainsi manifester sa citoyenneté francophone, bilingue.

En Saskatchewan, les programmes d'études pour l'éducation fransaskoise :

- valorisent le français dans son statut de langue première;
- soutiennent le cheminement langagier, identitaire et culturel de l'élève;
- favorisent la construction, par l'élève, des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre ensemble et savoir-devenir comme citoyen ou citoyenne francophone;
- soutiennent le développement du sens d'appartenance de l'élève à la communauté fransaskoise;
- favorisent la contribution de l'élève à la vitalité de la communauté fransaskoise;
- soutiennent la citoyenneté francophone, bilingue, de l'élève.

On ne naît pas francophone, on le devient selon le degré et la qualité de socialisation dans cette langue.

(Landry, Allard et Deveau, 2004)

La construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC)

La construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) est un processus continu et dynamique au cours duquel l'élève développe sa compétence en français, son unicité et sa culture francophone. Ceci se fait en interaction avec d'autres personnes, ses groupes d'appartenance et son environnement. L'élève détermine la place de la langue française et de la culture francophone dans sa vie actuelle et dans celle de demain. L'élève nourrit son sens d'appartenance à la communauté fransaskoise. L'élève devient ainsi un citoyen ou une citoyenne francophone, bilingue, dans un contexte canadien de dualité linguistique.

La langue est l'ADN de votre culture.

(Gilles Vigneault, 2010)

La construction langagière permet à l'élève :

- de développer des façons de penser, de comprendre et de s'exprimer en français;
- d'avoir des pratiques langagières en français, au quotidien;
- de se sentir compétent ou compétente en français dans des contextes structurés et non structurés;
- d'interagir de manière spontanée en français dans sa vie personnelle, scolaire et sociale;
- d'utiliser la langue française dans les espaces publics;
- d'utiliser les médias et les technologies de l'information et des communications en français.

La construction identitaire permet à l'élève :

- de comprendre sa réalité francophone dans un contexte où se côtoient au moins deux langues qui n'occupent pas les mêmes espaces dans la société;
- d'exercer un pouvoir sur sa vie en français;
- d'expérimenter des façons d'agir en français dans des contextes non structurés;
- de s'engager dans une perspective d'ouverture à l'autre;
- d'avoir de l'influence sur une personne ou un groupe;
- d'adopter des habitudes de vie quotidienne en français;
- de prendre sa place dans la communauté fransaskoise;
- de se reconnaître comme francophone, bilingue, aujourd'hui et à l'avenir.

La construction culturelle permet à l'élève :

- de s'approprier des façons de faire et de dire et de vivre ensemble propres aux cultures francophones : familiale, scolaire, locale, provinciale, nationale, internationale et virtuelle;
- d'explorer, de créer et d'innover dans des contextes structurés et non structurés;
- de créer des liens avec la communauté fransaskoise afin de nourrir son sens d'appartenance;
- de valoriser des référents culturels fransaskois et francophones;
- de créer des situations de vie en français avec les autres.

Être francophone ne se conjugue pas à l'impératif.

(Marianne Cormier, 2005)

La construction langagière, identitaire et culturelle soutient le développement de la citoyenneté francophone, bilingue de l'élève. Cela lui permet :

- d'établir son réseau en français dans les communautés fransaskoises et francophones;
- de mettre en valeur ses compétences dans les deux langues officielles du Canada;
- de s'informer, de réfléchir et d'évaluer de manière critique ce qui se passe dans son milieu;
- de réfléchir de manière critique sur ses perceptions à l'égard de sa langue, de son identité et de sa culture francophones;
- de connaître ses droits et ses responsabilités en tant que francophone;
- de comprendre le fonctionnement des institutions publiques et des organismes et des services communautaires francophones;
- de vivre des expériences signifiantes pour elle ou lui dans la communauté fransaskoise;
- de contribuer au bien-être collectif de la communauté fransaskoise.

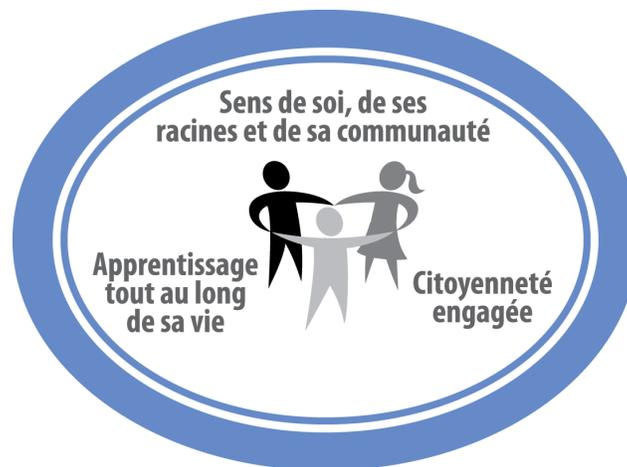
Ça prend tout un village pour éduquer un enfant.

(proverbe africain)

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 sa 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 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.

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 ou d'elle-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.

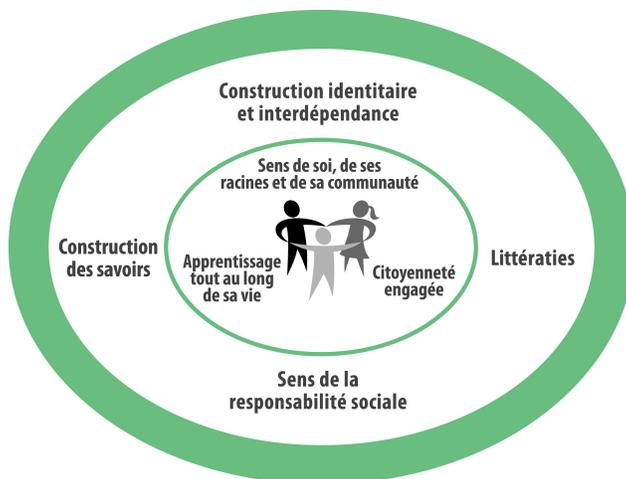
Une citoyenneté engagée

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.

Les 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 :

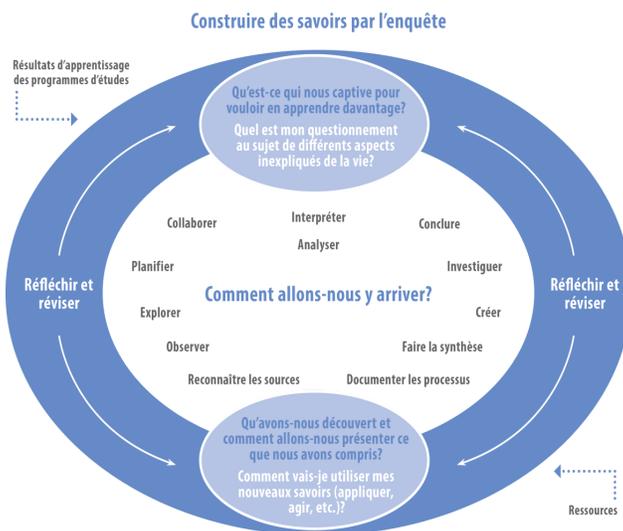
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

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'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 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

La construction des savoirs par enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève 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.

Ce processus comprend 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 du contexte principal;
- 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, savoir-faire et savoir-être, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et disciplines.

Éducation artistique, éducation francsaskoise

Les arts offrent une façon unique de connaître et d'apprendre sur soi-même et le monde dans lequel nous vivons. L'art est un moyen privilégié qui amène l'individu à s'exprimer, à communiquer aux autres ce qu'il est, donc à s'identifier, à devenir. Le programme d'éducation artistique est basé sur la certitude que les arts, dans le sens large, sont une partie intégrante de la vie des individus.

Tout en reconnaissant que le mot culture a plusieurs sens, on peut la définir comme étant une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté.

Peu importe la définition, la personnalisation de la culture pour l'élève constitue un point fondamental. L'élève doit se sentir participant et non spectateur. L'élève doit être capable tout autant de saisir la culture de son milieu que de se l'approprier. L'élève doit pouvoir comprendre que la culture francsaskoise s'inscrit dans le courant d'une culture francophone à dimension mondiale influencée par le milieu social et géographique de la Saskatchewan.

Les programmes d'études d'éducation artistique doivent mettre l'élève en contexte de création, lui permettant, par le biais de ses propres oeuvres, d'exprimer son identité et de participer à l'affirmation et à l'essor de la culture francophone. (Apprendre sa communauté FCE, 2015, p. 11)

Finalité et buts

Le programme d'études de l'éducation artistique vise à ce que les élèves comprennent et valorise les expressions artistiques tout au long de leur vie. Le désir est que chaque élève ait un sentiment d'appartenance à la communauté francophone, créent des espaces de vie active et de vie virtuelle francophones et s'engagent dans leurs milieux scolaire et communautaire.

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 programmes d'études d'éducation artistique [doivent] favoriser chez les élèves l'appréciation des oeuvres de la francophone minoritaire en salle de classe, tant celles d'artistes du milieu immédiat que celles d'autres milieux de la francophone minoritaire. (Apprendre sa communauté FCE, 2015, p. 11)

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent de la maternelle à la 12e année. Pour le programme d'éducation artistique, éducation francsaskoise, 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. L'élève fransaskois prendra conscience que l'art prend sa source dans le vécu, qu'il permet d'agir en toute originalité, de prendre conscience de son pouvoir de communication avec soi-même et son environnement.

Plusieurs approches sont proposées pour aider les enseignants à orienter la discussion et à encourager des réactions variées aux oeuvres d'art, qu'il s'agisse d'oeuvres 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'oeuvre qui leur est présentée, et peuvent être utilisées pour chacun des quatre volets ainsi que pour des oeuvres 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.

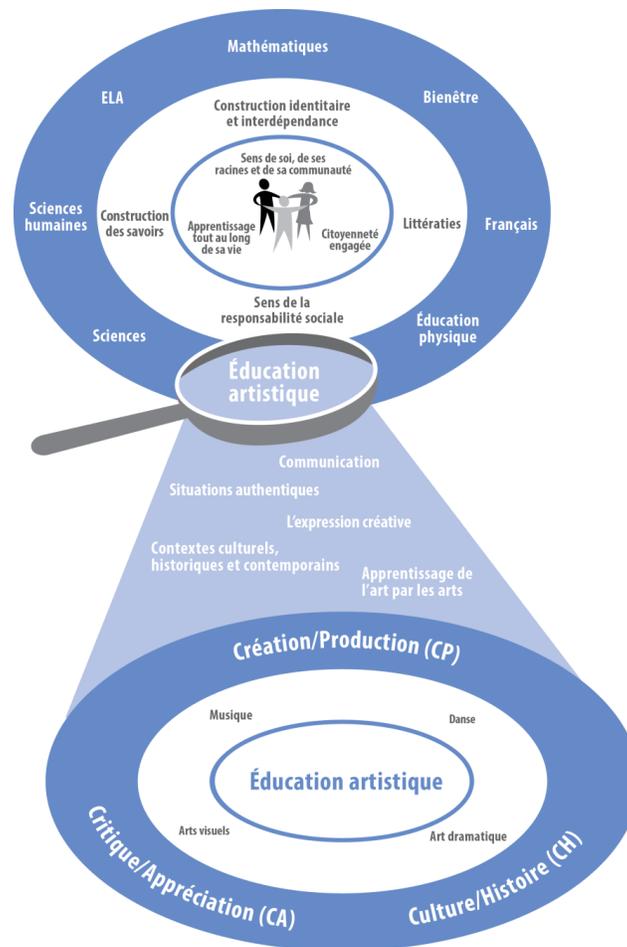
L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête pour étudier le contenu et l'esthétique des arts dans divers contextes culturels, historiques et contemporains et comprendra les liens entre les arts et l'expérience humaine. Culture/Histoire (CH)

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 programme d'éducation artistique est destiné à faire découvrir aux élèves fransaskois et fransaskoises la richesse et l'intérêt de l'art créé dans notre province. Il est important que les élèves apprennent à connaître leur environnement et leur héritage artistiques. En étudiant les arts, ils et elles vont se reconnaître et reconnaître leurs paysages, leurs intérêts et leurs sentiments à travers des styles et des matériaux divers. Ils se rendront compte que les artistes traitent de sujets personnels, culturels, régionaux et nationaux et que la création est sujet d'identité, de fierté et de réjouissance.

Le programme d'études d'éducation artistique soutient de manière intentionnelle la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) des élèves dans leur cheminement vers une citoyenneté francophone. La CLIC devient la pierre angulaire qui lie les quatre volets des arts : la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels. L'apprentissage des arts par le biais des activités pédagogiques appuiera le développement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone, ainsi que le développement de l'identité et de la langue des élèves.



Un programme efficace d'éducation artistique

La création artistique a un caractère unique qui éveille et fortifie l'identité et la fierté de l'élève fransaskois et de l'élève fransaskoise. La création artistique l'amène à se définir en tant qu'individu et membre de la communauté fransaskoise. Les approches préconisées dans le programme d'études d'éducation artistique sont un point de départ vers une personnalisation de la culture fransaskoise. Ces approches permettent 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 réside dans les quatre volets artistiques : **la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels.**

L'élève créateur se veut d'abord et avant tout participant à sa culture et, ensuite, spectateur averti, dans le seul but de l'améliorer et de l'apprécier. L'élève créateur prend conscience de son pouvoir de communication qui lui permet de planifier et de vivre sa culture. 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.

Tous les élèves qui participent à un programme d'éducation artistique efficace en récoltent les fruits, dans un monde qui demande de nombreuses littératies, 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 oeuvres 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 arts aident à rejoindre et à regrouper les gens en situation minoritaire. Ils aident à développer un sentiment de fierté chez les francophones de tous les groupes d'âge. Les activités artistiques peuvent aussi augmenter la visibilité de la francophonie au sein de la communauté majoritaire.

(Apprendre sa communauté FCE, 2015, p. 8)

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 XXI^e 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, traduction).

Les contextes qui ont été choisis pour chaque année sont les suivants :

- 1re année - Les motifs
- 2e année - La communauté
- 3e année - L'environnement
- 4e année - Les voix de la Saskatchewan
- 5e année - La culture populaire francophone

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 liées à celles qui ont été identifiées.

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions captivantes
1re année	Les motifs	Des oeuvres d'art qui ont rapport avec les motifs qui nous entourent.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les danseurs peuvent-ils créer des motifs avec les différentes parties de leur corps, par différents cheminements et avec différents partenaires? • Comment peut-on combiner différents motifs sonores avec la voix? • Comment les musiciens organisent-ils des sons en motifs ou séquences? • Comment peut-on combiner des mouvements avec différents rythmes? • Comment peut-on utiliser la couleur, la ligne, les formes et les textures pour créer des motifs?

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions captivantes
2e année	La communauté	Des oeuvres d'art qui expriment des idées sur la communauté.	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi la communauté est-elle importante? • Pourquoi les arts sont-ils importants dans notre communauté? • Qu'est-ce que nous voulons communiquer à propos de notre communauté par la danse, la musique, l'art dramatique et les arts visuels? • Comment les histoires de nos communautés francophones peuvent-elles inspirer des idées pour la danse, la musique, l'art dramatique et les arts visuels?

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions captivantes
3e année	L'environnement	Des oeuvres d'art qui ont rapport d'une façon ou d'une autre avec les environnements construits et naturels.	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est intéressant dans les environnements naturels de notre communauté ou de ses environs? • Qu'est-ce qui est intéressant dans les environnements construits de notre communauté ou de ses environs? • Comment les artistes francophones sont-ils influencés par leur environnement? • Que pourrions-nous exprimer de notre inquiétude pour l'environnement par le biais de nos formes d'expression artistique?

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions captivantes
4e année	Les voix de la Saskatchewan	Des oeuvres d'art qui expriment des idées sur la Saskatchewan.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment nos formes d'expression artistique peuvent-elles exprimer ce que nous pensons et ressentons au sujet de la Saskatchewan? • Comment les artistes professionnels, danseurs, artistes dramatiques, musiciens et artistes visuels, représentent-ils la Saskatchewan et la francophonie? • Comment les artistes des Premières Nations expriment-ils leurs idées au sujet de la Saskatchewan par diverses formes d'expression artistique?

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions captivantes
5e année	La culture populaire francophone	Des oeuvres d'art qui font partie de la culture populaire ou sont influencées par elle.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les médias et la culture populaire influencent-ils notre vie? • Comment pourrions-nous intégrer la culture populaire francophone à nos formes d'expression artistique? • À quoi ressemblerait la culture populaire francophone, que ce soit la musique ou d'autres formes d'expression artistique, à d'autres périodes de l'histoire?

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 des 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 3 dimensions, d'expositions d'oeuvres d'art, de photographies, de blogues, de présentations multimédias et visuelles, et d'enregistrements vidéos et audios 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 son niveau scolaire et son domaine d'étude. 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.

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

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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviation des domaines d'utilisation de la langue et des stratégies socioaffectives	
3CP.2(a)			
3	Niveau scolaire	[CP]	Prendre conscience de l'immersion sur sa personne
CP	But	[CA]	Dégager et valider le sens pour soi et pour autrui
2	Résultat d'apprentissage	[CH]	Générer un message et le valider pour soi et avec autrui
(a)	Indicateur de réalisation		

Termes utilisés dans les apprentissages critiques et les indicateurs de progression à des fins particulières

y compris	Indique ce qui est obligatoire et ce 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

les Buts

Les **but**s, 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, éducation fransaskoise, les buts sont les suivants :

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.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Création/Production

L'élève devra :

3CP.1 Démontrer des connaissances des divers éléments de danse, y compris :

- les actions;
- le corps;
- l'énergie;
- les interrelations;
- l'espace.

L'élève :

3CP.1 (a) Nomme les éléments de la danse :

- les actions;
- le corps;
- l'énergie;
- les interrelations;
- l'espace.

3CP.1 (b) Identifie les zones du corps, y compris le dos, le devant, le côté gauche, le côté droit, la moitié supérieure, la moitié inférieure.

3CP.1 (c) Emploie les zones du corps dans ses mouvements.

3CP.1 (d) Utilise diverses actions locomotrices (sauter à cloche-pied, sautiller, glisser, rouler) et non locomotrices (se tortiller, s'étirer, tirer, pousser, tourner) dans ses créations de danse.

3CP.1 (e) Exécute un enchaînement ou une séquence de danse selon divers types d'énergie :

- des vitesses opposées : rapide et lente;
- diverses durées : courte et longue;
- forces : forte et légère.

3CP.1 (f) Exploite une variété de vitesses et de durées pour créer des motifs rythmiques, par exemple :

- vite, vite, longue, longue;
- longue, vite, vite;
- longue, vite, vite, longue.

3CP.1 (g) Utilise des interrelations dans ses compositions de danse, p. ex. côte à côte, au-dessus, devant, derrière.

3CP.1 (h) Différencie entre les tracés droits et les tracés courbes au sol.

3CP.1 (i) Intègre les pistes droites et les pistes courbes dans ses créations de danse.

3CP.1 (j) Décrit dans ses propres mots les mouvements utilisés dans sa danse.

3CP.1 (k) Crée des enchainements et des séquences de danse qui incorporent les éléments de danse.

L'élève devra :

3CP.2 Regrouper diverses idées nouvelles et solutions possibles dans l'exploration du mouvement.

L'élève :

3CP.2 (a) Choisit un stimulus pour sa composition de danse, p. ex. un poème, une musique, une expérience personnelle, une tradition, un souvenir, la croissance d'une plante.

3CP.2 (b) Explore une grande variété de mouvements en réponse au stimulus choisi.

3CP.2 (c) Adapte son travail en fonction des mouvements les plus signifiants au contexte, p. ex. « Quels mouvements pouvons-nous utiliser pour communiquer cette émotion d'une autre façon? ».

3CP.2 (d) Apporte une variété de solutions aux défis de mouvements, p. ex. un espace restreint, la taille du groupe, la résistance du sol.

3CP.2 (e) Dresse une liste de mouvements possibles ou inventés pour sa création de danse, p. ex. sauter, tourbillonner, sursauter, tomber, grimper.

3CP.2 (f) Assemble des mouvements pour créer des phrases ou des séquences de danse avec une position de début, un milieu et une fin.

3CP.2 (g) Transcrit ses propres danses à l'aide d'une représentation simple des mouvements.

3CP.2 (h) Partage ses observations et réflexions d'une variété de styles de danses, p. ex. les danses carrées, les danses métisses, les danses autochtones, les danses modernes, les danses africaines.

L'élève devra :

3CP.3 Montrer sa capacité de rester en personnage durant un ou plusieurs épisodes dramatiques.

L'élève :

3CP.3 (a) Interprète son rôle durant un ou plusieurs épisodes dramatiques.

3CP.3 (b) Répond aux autres selon son personnage et le contexte pour faire avancer la situation dramatique.

3CP.3 (c) Utilise le langage oral et corporel dans un but précis lorsqu'il parle en personnage.

L'élève devra :

3CP.4 Intégrer une variété de stratégies dramatiques, ainsi que la réflexion, dans le développement d'un ou plusieurs épisodes dramatiques.

L'élève :

3CP.4 (a) Contribue aux discussions en partageant ses idées selon ses expériences personnelles et communautaires.

3CP.4 (b) Contribue de façon collaborative aux contextes d'art dramatique.

3CP.4 (c) Explique l'importance de l'écoute et de la collaboration durant une scène ou une improvisation.

3CP.4 (d) Partage ses réflexions et ses émotions au sujet d'une situation d'art dramatique.

3CP.4 (e) Discute de sa participation (son rôle, ses apprentissages) et de la façon dont cette participation contribue à la situation dramatique.

3CP.4 (f) Utilise, pendant la création dramatique, une variété de stratégies, p. ex. le chuchotement, la narration, le mime.

L'élève devra :

3CP.5 Montrer des habiletés de base dans l'utilisation de la voix, d'objets sonores et d'instruments.

L'élève :

3CP.5 (a) Sélectionne des objets ou des instruments de musique en fonction des effets voulus, p. ex. un sifflement pour un oiseau, le froissement de papier pour la pluie, le frottement de blocs sablés pour quelqu'un qui traîne les pieds.

3CP.5 (b) Démontre qu'on peut recréer un son en utilisant des instruments ou la voix.

3CP.5 (c) Exécute des chansons avec expression et en respectant le rythme.

3CP.5 (d) Reproduit la tonalité des chansons avec justesse.

3CP.5 (e) Expérimente avec le ton dans des chansons.

3CP.5 (f) Crée des phrases musicales avec la voix et des instruments.

3CP.5 (g) Représente différentes idées à propos de l'environnement avec des tempos et des énergies qui font contraste.

3CP.5 (h) Reconnaît le rôle du souffle dans l'utilisation de sa voix, p. ex. contrôler la force, projeter la voix, s'exprimer avec émotion.

3CP.5 (i) Improvise des phrases mélodiques et des effets sonores pour représenter différentes idées à propos de l'environnement, p. ex. la croissance d'une plante avec un xylophone, la pluie qui tombe avec des castagnettes, le tonnerre avec des tambours.

3CP.5 (j) Transcrit ses propres phrases musicales à l'aide d'une représentation simple des sons, par exemple : dessins, notation inventée ou notation traditionnelle.

L'élève devra :

3CP.6 Démontrer ses connaissances vocales et instrumentales à l'aide des éléments de la musique, y compris :

- la forme;
- le rythme;
- la tonalité;
- l'intensité;
- la texture;
- le timbre.

L'élève :

3CP.6 (a) Décrit les éléments de la musique :

- la forme;
- le rythme;
- la tonalité;
- l'intensité;
- la texture;
- le timbre.

3CP.6 (b) Compose une réponse rythmique ou vocale à une question rythmique ou vocale (dialogue musical).

3CP.6 (c) Explore les combinaisons systématiques de pulsations :

- groupes de deux;
- groupes de trois;
- combinaisons et multiples de deux ou trois.

3CP.6 (d) Imite des phrases rythmiques qui se répètent et qui font contraste dans des mesures simples, p. ex. 2/4, 4/4.

3CP.6 (e) Exécute de la musique à différents tempos (rapidement ou lentement).

3CP.6 (f) Utilise des sons plus forts ou plus doux (intensité), dans un chant et dans une musique.

3CP.6 (g) Emploie le rythme et les motifs de durée dans une phrase rythmique, p. ex. crée un rythme en utilisant une noire, deux croches et un soupir.

3CP.6 (h) Explore une combinaison de ton et de rythme pour créer une mélodie.

3CP.6 (i) Différencie entre les timbres des instruments, p. ex. les cuivres, les bois, les frottées, les frappés.

3CP.6 (j) Écoute divers extraits de musique avec une variété de textures, p. ex. le plain-chant, le chant grégorien, la musique électronique et une symphonie.

3CP.6 (k) Explore la création de la texture en musique, p. ex. en combinant et en superposant deux sons.

3CP.6 (l) Identifie une variété de textures dans divers extraits de musique, p. ex. le plain-chant, le chant grégorien, la musique électronique, la musique symphonique.

L'élève devra :

3CP.7 Créer des oeuvres visuelles inspirées de l'environnement naturel, construit et imaginé.

L'élève :

3CP.7 (a) Découvre, à l'aide de la recherche guidée et d'une variété de ressources, la façon dont les artistes représentent leurs idées et leurs inspirations.

3CP.7 (b) Choisit un stimulus pour la création d'une oeuvre visuelle, p. ex. une histoire, un poème, une musique, une expérience personnelle, une image.

3CP.7 (c) Planifie l'exploration visuelle d'un stimulus, p. ex. prépare le matériel à utiliser et les couleurs voulues, observe et dessine.

3CP.7 (d) Crée sa propre oeuvre visuelle selon des critères établis en classe.

3CP.7 (e) Considère les suggestions de ses pairs et de son enseignant pendant l'évolution de son oeuvre visuelle.

L'élève devra :

3CP.8 Exprimer des idées à l'aide d'une variété de formes d'arts visuels et de moyens d'expression.

L'élève :

3CP.8 (a) Manipule une variété de formes d'arts visuels, p. ex. le dessin, la sculpture, avec une variété de matériaux, p. ex. le crayon, le pastel, les logiciels de dessin.

3CP.8 (b) Développe les détails visuels dans sa représentation des animaux, des personnes et des objets.

3CP.8 (c) Intègre des lignes courbes dans ses oeuvres.

3CP.8 (d) Explore les liens entre les couleurs et le cercle chromatique (la roue des couleurs).

3CP.8 (e) Modifie la valeur d'une couleur en ajoutant du blanc ou du noir.

3CP.8 (f) Crée des textures tactiles avec du matériel à 3 dimensions, tel que du tissu, de la peinture, du papier, de l'argile.

3CP.8 (g) Utilise des formes géométriques à 2 dimensions (le cercle, le carré, le triangle et le rectangle) et à 3 dimensions (le cube, le cylindre et la sphère) dans un travail artistique.

3CP.8 (h) Repère des motifs naturels, construits ou imaginés dans son environnement et dans ses travaux artistiques.

3CP.8 (i) Repère des exemples de contraste dans son environnement et dans ses travaux artistiques.

Critique/Appréciation

L'élève devra :

3CA.1 Réagir à des formes d'expression artistique qui utilisent l'environnement (naturel, construit et imaginé) comme inspiration.

L'élève :

3CA.1 (a) Partage ses pensées et ses sentiments face à des formes d'expression artistique d'une variété de façons, telles que par des mouvements, par la musique ou par le dessin.

3CA.1 (b) Explique comment les formes d'expression artistique représentent des idées, par exemple :

- une musique qui crée une ambiance;
- une danse qui communique des idées au sujet de l'intimidation;
- une pièce qui communique des idées au sujet de la compassion;
- un travail visuel ou graphique qui transmet un message social.

3CA.1 (c) Entreprenne une démarche d'enquête pour investiguer comment les artistes représentent leur environnement de façons variées, par exemple :

- Comment peut-on représenter des structures dans notre communauté?
- Quel thème retrouve-t-on dans les oeuvres de cet artiste?
- Qu'est-ce qui inspire cet artiste?

3CA.1 (d) Utilise le vocabulaire approprié à la technique employée dans la création d'une oeuvre artistique.

3CA.1 (e) Reconnaît que tout le monde ne réagit pas de la même façon aux mêmes formes d'expression artistique.

3CA.1 (f) Crée un travail artistique en réaction au travail d'un artiste professionnel ou dans le même style que cet artiste.

L'élève devra :

3CA.2 Décrire ses idées et le processus de la résolution de problèmes utilisé dans ses propres expressions artistiques.

L'élève :

3CA.2 (a) Décrit ses pensées et sentiments à propos de l'expression artistique.

3CA.2 (b) Discute d'idées pour l'expression artistique en y incorporant ses expériences et intérêts personnels.

3CA.2 (c) Partage ses observations sur l'enquête et la résolution de problème du processus créatif, par exemple :

- La peinture se salissait alors j'ai nettoyé mon pinceau.
- Le personnage était méchant au début.
- Nous avons décidé de sauter en même temps puisque ça paraissait mieux dans la danse.
- Nous ne pouvions pas entendre les voix alors nous avons joué plus doucement.

L'élève devra :

3CH.1 Discuter de la façon dont les formes d'expression artistique de divers groupes et communautés peuvent être le reflet de leur environnement particulier.

L'élève :

3CH.1 (a) Partage à l'oral ou à l'écrit des informations sur un artiste de sa communauté ou de sa région.

3CH.1 (b) Entreprind une recherche personnelle ou une démarche d'enquête collaborative à propos des artistes de la Saskatchewan.

3CH.1 (c) Explique comment une forme d'expression artistique raconte quelque chose au sujet de la communauté et de la culture dans laquelle elle a été créée, p. ex. les danses traditionnelles des récoltes.

3CH.1 (d) Décrit comment et pourquoi des gens de diverses cultures, dans sa communauté et dans les communautés environnantes, participent aux arts.

L'élève devra :

3CH.2 Faire preuve de connaissance des formes d'expression artistique traditionnelles et contemporaines d'artistes, y compris les artistes des Premières Nations, les artistes métis et les artistes francophones de la Saskatchewan.

L'élève :

3CH.2 (a) Entrepren une recherche personnelle ou une démarche d'enquête collaborative sur les formes d'expression artistique des artistes.

3CH.2 (b) Décrit en ses propres mots les principales caractéristiques des formes d'expression artistique traditionnelles des artistes des Premières Nations et des artistes métis.

3CH.2 (c) Compare une expression artistique traditionnelle et une expression artistique contemporaine.

3CH.2 (d) Compile des exemples d'expressions artistiques traditionnelles et contemporaines des artistes des Premières Nations, des artistes métis et des artistes francophones de la Saskatchewan dans un portfolio de classe.

3CH.2 (e) Examine des exemples d'expressions artistiques des artistes des Premières Nations et des artistes métis, p. ex. « Comment ces exemples montrent-ils l'interrelation du peuple, de la Terre et de l'environnement? ».

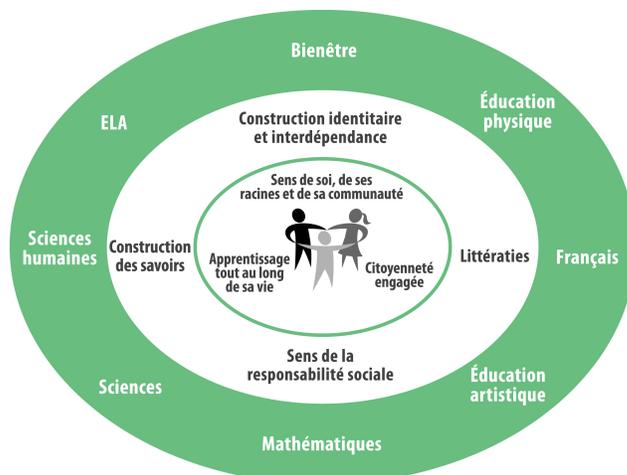
L'éducation artistique et les autres matières

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.

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)

Le programme d'éducation artistique est une partie intégrante de l'apprentissage de la langue et de la culture. 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.

L'éducation artistique crée une dynamique où les élèves s'engagent dans leurs apprentissages pour comprendre, réfléchir de manière critique et s'exprimer dans toutes les matières. De plus, ce programme d'éducation artistique soutient de manière intentionnelle la construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC) des élèves dans leur cheminement vers une citoyenneté francophone, et ce, dans toutes les matières.



La langue est au service de la pensée et de la communication. Elle sert aussi d'outil d'apprentissage dans la construction des savoirs des autres matières scolaires.

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.

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 trois niveaux scolaires		
Éducation artistique 2	Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
Création/Production		
<p>2CP.1 Exprimer son identité francophone à l'aide de mouvements et d'enchaînements de danse selon divers contextes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'école; • la communauté; • la vie à la campagne; • la vie en ville. 	<p>3CP.1 Démontrer des connaissances des divers éléments de danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les actions; • le corps; • l'énergie; • les interrelations; • l'espace. 	<p>4CP.1 Exprimer ses idées par le biais des éléments de la danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les actions; • le corps; • l'énergie; • les interrelations; • l'espace.
<p>2CP.2 Assembler de courts enchaînements à l'aide des éléments de la danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la diversité des actions; • le corps; • la dynamique; • l'interrelation entre le corps et l'objet; • l'espace. 	<p>3CP.2 Regrouper diverses idées nouvelles et solutions possibles dans l'exploration du mouvement.</p>	<p>4CP.2 Créer des danses pour exprimer des idées et des émotions à propos de la Saskatchewan.</p>
<p>2CP.3 Improviser des rôles selon divers contextes dramatiques.</p>	<p>3CP.3 Montrer sa capacité de rester en personnage durant un ou plusieurs épisodes dramatiques.</p>	<p>4CP.3 Développer l'art de jouer plusieurs rôles;</p> <ul style="list-style-type: none"> • en utilisant différentes stratégies; • en utilisant la Saskatchewan comme inspiration.
<p>2CP.4 Proposer des idées et des stratégies pendant la création dramatique.</p>	<p>3CP.4 Intégrer une variété de stratégies dramatiques, ainsi que la réflexion, dans le développement d'un ou plusieurs épisodes dramatiques.</p>	<p>4CP.4 Proposer des idées pour faire avancer le travail dramatique collectif.</p>

Aperçu des trois niveaux scolaires		
Éducation artistique 2	Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
<p>2CP.5 Créer des compositions sonores selon la provenance et l'origine des communautés francophones.</p>	<p>3CP.5 Montrer des habiletés de base dans l'utilisation de la voix, d'objets sonores et d'instruments.</p>	<p>4CP.5 Créer et interpréter des oeuvres musicales (vocales ou instrumentales) qui témoignent de sa connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de la forme; • du rythme, de la pulsation et de la mesure; • du tempo et de l'intensité; • de la tonalité, de la mélodie et de la gamme pentatonique; • de l'harmonie et de la texture; • du timbre.
<p>2CP.6 Démontrer ses connaissances et sa compréhension de la musique à l'aide des éléments de la musique, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la forme; • la pulsation et la mesure (2/4 et 4/4); • le rythme; • le tempo et les nuances; • la hauteur et la modulation; • la texture; • le timbre. 	<p>3CP.6 Démontrer ses connaissances vocales et instrumentales à l'aide des éléments de la musique, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la forme; • le rythme; • la tonalité; • l'intensité; • la texture; • le timbre. 	<p>4CP.6 Créer et interpréter des compositions inspirées de la Saskatchewan.</p>
<p>2CP.7 Exprimer son identité francophone à l'aide de la création d'oeuvres visuelles selon divers contextes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'école; • la communauté; • la vie à la campagne; • la vie en ville. 	<p>3CP.7 Créer des oeuvres visuelles inspirées de l'environnement naturel, construit et imaginé.</p>	<p>4CP.7 Créer des oeuvres visuelles en s'inspirant de la Saskatchewan.</p>
<p>2CP.8 Démontrer ses connaissances et sa compréhension des arts visuels à l'aide d'une variété d'éléments de composition, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la couleur; • les formes d'expression artistique; • les matériaux. 	<p>3CP.8 Exprimer des idées à l'aide d'une variété de formes d'arts visuels et de moyens d'expression.</p>	<p>4CP.8 Exprimer ses idées par le biais des éléments des arts visuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la ligne; • la couleur; • la texture; • la forme; • l'espace.

Aperçu des trois niveaux scolaires		
Éducation artistique 2	Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
Critique/Appréciation		
<p>2CA.1 Justifier les liens entre les formes d'expression artistique et l'origine d'artistes francophones.</p>	<p>3CA.1 Réagir à des formes d'expression artistique qui utilisent l'environnement (naturel, construit et imaginé) comme inspiration.</p>	<p>4CA.1 Analyser comment les oeuvres créées dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels représentent des idées et des points de vue uniques.</p>
<p>2CA.2 Explorer diverses formes d'expression artistique à l'aide de questions d'enquête et de la technologie.</p>	<p>3CA.2 Décrire ses idées et le processus de la résolution de problèmes utilisés dans ses propres expressions artistiques.</p>	<p>4CA.2 Réagir de façon réfléchie à diverses formes d'expression artistique contemporaines en Saskatchewan.</p>

Aperçu des trois niveaux scolaires		
Éducation artistique 2	Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
Culture/Histoire		
<p>2CH.1 Déterminer les particularités liées aux arts et aux traditions culturelles de sa communauté francophone.</p>	<p>3CH.1 Discuter de la façon dont les formes d'expression artistique de divers groupes et communautés peuvent être le reflet de leur environnement particulier.</p>	<p>4CH.1 Examiner les arts en Saskatchewan par le biais d'une démarche d'enquête collaborative.</p>
<p>2CH.2 Dégager les particularités des formes d'expression traditionnelle des artistes des Premières Nations et des artistes métis en Saskatchewan.</p>	<p>3CH.2 Faire preuve de connaissance des formes d'expression artistique traditionnelles et contemporaines d'artistes, y compris les artistes des Premières Nations, les artistes métis et les artistes francophones de la Saskatchewan.</p>	<p>4CH.2 Analyser les formes d'expression artistique de divers artistes, y compris des artistes des Premières Nations, des artistes métis et des francophones de la Saskatchewan.</p>

Lexique

Général

- **Motif** : dessin, élément d'un décor; sujet d'une oeuvre d'art; phrase mélodique.
- **Stimulus** : facteur externe ou interne capable de déclencher une réaction donnée.

Danse

- **Alignement** : positionnement adéquat du bas du corps, du torse, de la ceinture thoracique, des bras, du cou et de la tête sur une même ligne.
- **Éléments de la danse** : composantes de mouvement (actions, corps, dynamique, espace, interrelations).
 - **Action** : ce que fait le corps y compris les mouvements locomoteurs et non locomoteurs, p. ex. courir, sauter, tourner, se tortiller.
 - **Dynamique** : comment est fait un mouvement.
 - **Interrelations** : position du corps relativement à une personne ou un objet.
- **Enchaînement** : phrase chorégraphique composée d'un ensemble de pas et de temps.
- **Figures** : enchaînement de pas exécuté par plusieurs personnes et en même temps, suivant certaines lignes déterminées.
- **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 d'un thème contrastant, mais connexe (B).
 - **Forme ternaire (ABA)** : forme chorégraphique séquentielle comportant trois parties distinctes, dans laquelle un thème (A) est suivi d'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).
- **Mouvement locomoteur** : mouvements dont on se sert pour se déplacer d'un endroit à l'autre.
- **Mouvement non locomoteur** : mouvements pour lesquels le corps ne se déplace pas; bouger ou s'équilibrer sur place.
- **Notation Laban** : système de notation du mouvement, construit autour de quatre éléments du mouvement : l'espace, le temps, le poids et la force.
- **Sissone** : saut avec appel des deux pieds et retombé sur un seul.
- **Tracés** : motifs ou patrons créés au sol ou dans l'espace par les mouvements du corps.

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.
 - **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.
 - **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.
 - **Symbole :** chose qui évoque ou représente une autre chose. Dans toute oeuvre 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.
- **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 aident à distinguer un son d'un autre, p. ex. sonorité d'un instrument, d'une voix, des sons de la nature ou de 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).
- **Instrument à hauteur déterminée :** l'instrument donne une note mélodique.
- **Instrument à hauteur indéterminée :** le son produit n'est pas une note que l'on peut reproduire ou chanter.
- **Phrase :** division naturelle dans une ligne mélodique, semblable à une phrase ou une partie de phrase.

Arts visuels

- **Asymétrie :** l'équilibre asymétrique est l'équilibre irrégulier qu'on crée en donnant un poids visuel équivalent à différents éléments ou parties d'une composition, p. ex. un grand carré bleu d'un côté de l'image, équilibré par deux petits cercles rouge vif de l'autre côté.
- **Couleurs analogues :** couleurs voisines sur le cercle chromatique, p. ex. bleu et violet, orange et rouge.
- **Couleurs complémentaires :** couleurs qui se répartissent par opposition de part et d'autre du cercle chromatique, p. ex. rouge et vert, ou orange et bleu. Elles sont appelées complémentaires car elles semblent s'intensifier les unes et les autres lorsqu'on les juxtapose.
- **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.
- **Houppes de caribou :** forme d'art autochtone d'une beauté considérable et source d'une économie importante au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest.
- **Lignes de contour :** 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.
- **Motif :** principe de la composition; séquence d'éléments répétés, p. ex. une rangée de figures géométriques ou une mosaïque de couleurs placées en alternance.

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>.
- 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.
- Burnafor, G. (2006). Moving toward a culture of evidence: Documentation and action research inside CAPE veteran partnerships. Chicago, IL: Gail Burnafor 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.
- 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 Earlbaum 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.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2015). Apprendre sa communauté: par l'éducation artistique. Ottawa, ON: Author. Site consulté le 31 juillet 2017. <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Apprendre-sa-communaute-education-artistique.pdf>.
- 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 1er avril 2009. <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>.
- 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.
- 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>.
- 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>.
- 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.
- Learning Landscapes. (2007). *Learning landscapes: Student engagement in the 21st century*. 1(1). Site consulté le 27 mars 2009. <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.
- 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>.

Paul Hamlyn Foundation. (2008). Learning futures: Next practice in learning and teaching. Site consulté le 27 mars 2009. <http://www.innovation-unit.co.uk>.

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 en janvier 2009. <http://www.inca.org.uk/pdf/final%20report%20amended%2012.8.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.