

# Éducation artistique

# 6

*Dernière mise à jour : Dec 20, 2017*

---



## Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leur contribution professionnelle et de leurs conseils les membres suivants du Comité consultatif sur les programmes d'études de l'éducation artistique, éducation fransaskoise :

*Richard Dubé  
École canadienne-française, Saskatoon  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Moïse Gaudet  
École canadienne-française, Saskatoon  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Myriam Longchamps  
École canadienne-française, Saskatoon  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Denise Y. Sirois  
Conseillère pédagogique,  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Sylvie Fletcher  
École Monseigneur de Laval, Regina  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Leia Laing  
École Monseigneur de Laval, Regina  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Lise Rivard  
École canadienne-française, Saskatoon  
Conseil des écoles fransaskoises*

*Melissa VanHamm  
Conseillère pédagogique,  
Conseil des écoles fransaskoises*

## Introduction

Le programme d'études de l'éducation artistique, éducation fransaskoise, présente le contenu d'apprentissage s'adressant aux élèves de la sixième 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 150 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.

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.

*Être francophone ne se conjugue pas à l'impératif.*

*(Marianne Cormier, 2005)*

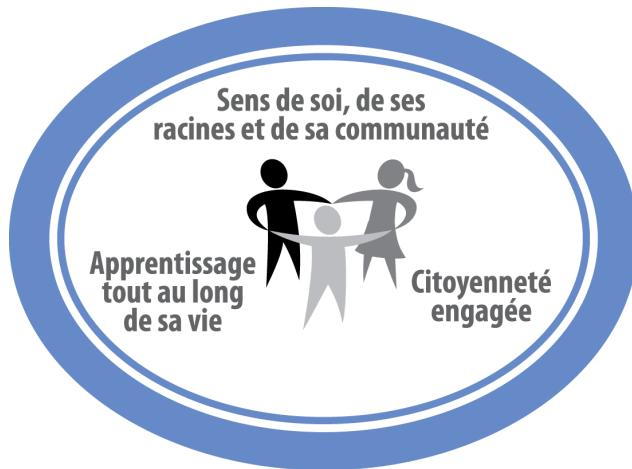
*Ça prend tout un village pour éduquer un enfant.*

*(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 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.

*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.*

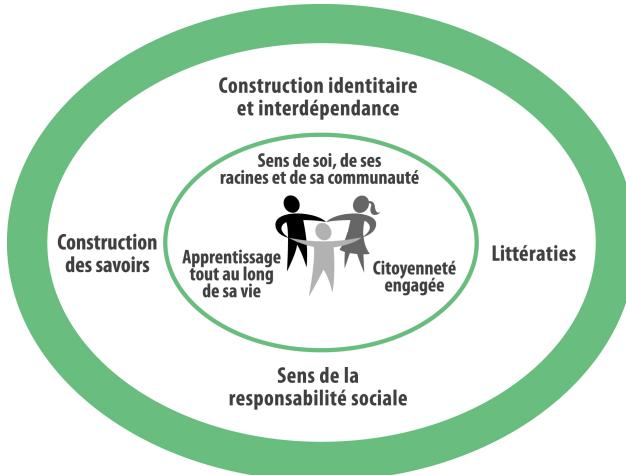
## Une citoyenneté engagée

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.*

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

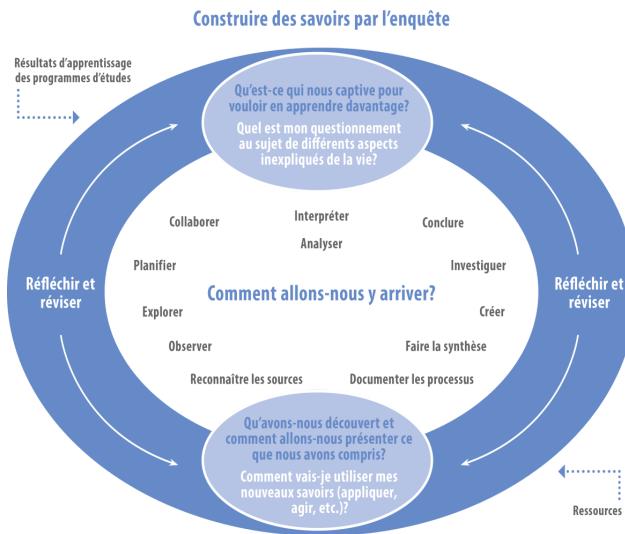
Cette ressource est disponible en ligne à l'adresse suivante :  
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

## 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 fransaskoise

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 fransaskoise 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 œuvres, 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 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 :

*Les programmes d'études d'éducation artistique [doivent] favoriser chez les élèves l'appréciation des œuvres 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)*

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. Crédit/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 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.

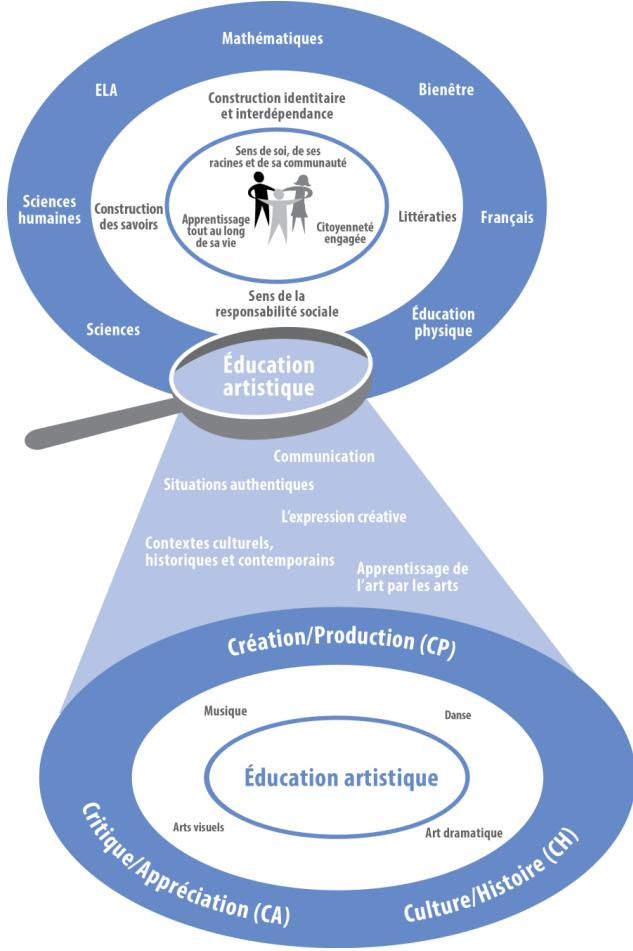
L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête pour étudier le contenu et l'esthétique des arts dans divers contextes culturels, historiques et contemporains et comprendra les liens entre les arts et l'expérience humaine. Culture/Histoire (CH)

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 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 fransaskoïse. La création artistique l'amène à se définir en tant qu'individu et membre de la communauté fransaskoïse. Les approches préconisées dans le programme d'études d'éducation artistique sont un point de départ vers une personnalisation de la culture fransaskoïse. 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 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 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<sup>e</sup> 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 :

- 6e année - L'identité : Qui suis-je? Passé, présent, futur;
- 7e année - Le lieu;
- 8e année - Les questions sociales;
- 9e année -Passer à l'action.

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.

### 6e année - L'identité : Qui suis-je? Passé, présent, futur

#### Formes d'expression artistique

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).

#### Exemples de questions d'enquête

- 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'arts visuels 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 arts visuels) par les artistes de la Saskatchewan?

## 7e année - Le lieu

### Formes d'expression artistique

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).

### Exemples de questions d'enquête

- 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 nos arts visuels expriment sur notre ville ou notre voisinage?
- Comment les artistes de la Saskatchewan expriment-ils leur sens du lieu dans leurs œuvres?

## 8e année - Les questions sociales

### Formes d'expression artistique

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).

### Exemples de questions d'enquête

- 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 arts visuels)?
- 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?

## 9e année -Passer à l'action

### Formes d'expression artistique

Des œuvres d'art qui servent à sensibiliser aux questions qui sont importantes pour les jeunes.

### Exemples de questions d'enquête

- 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 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'œuvres 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		
6CP.1(a)			
<b>6</b>	Niveau scolaire	<b>[CP]</b>	Création/Production
<b>CP</b>	But	<b>[CA]</b>	Critique/Appréciation
<b>1</b>	Résultat d'apprentissage	<b>[CH]</b>	Culture/Histoire
<b>(a)</b>	Indicateur de réalisation		

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

<b>y compris</b>	Indique ce qui est obligatoire et ce qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
<b>tel que; telle que</b> <b>tels que; telles que</b>	Présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
<b>p. ex.</b>	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 :

<b>Création/Production</b>	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.
<b>Critique/Appréciation</b>	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.
<b>Culture/Histoire</b>	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)

### Critique/Appréciation

L'élève devra :

**6CA.1 Réagir à une variété de formes d'expression artistique dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.**

L'élève :

- a. Démontre un esprit critique et créatif dans son appréciation d'oeuvres d'artistes de la Saskatchewan et du Canada, p. ex. des compositeurs, des artistes graphiques, des architectes, des comédiens ou des cinéastes.
- b. Reconnaît que le bagage culturel et les expériences personnelles affectent la façon dont on apprécie un travail artistique ou une oeuvre d'art.
- c. Discute des interprétations possibles d'une oeuvre artistique.
- d. Crée ses propres oeuvres en réaction à une oeuvre originale.
- e. Décrit en quoi un travail personnel se rattache à une oeuvre originale.
- f. Présente des points de vue personnels en utilisant ses propres formes d'expression artistique en y incorporant des éléments techniques, p. ex. une présentation multimédia.

L'élève devra :

**6CA.2 Explorer des moyens par lesquels l'art peut servir à exprimer des idées sur l'identité.**

L'élève :

- a. Réfléchit sur les intentions, le processus de résolution de problèmes et les interprétations intervenant dans ses œuvres artistiques personnelles, et dans celles d'autrui.
- b. Démontre son sens critique à l'égard des motivations artistiques à la base d'une œuvre.
- c. Établit des liens entre la créativité des artistes et le monde qui les entoure.

L'élève devra :

**6CA.3 Examiner des œuvres artistiques relevant de divers lieux et époques.**

L'élève :

- a. Justifie le contenu et l'esthétique de diverses formes d'expression artistiques.
- b. Met en pratique son vocabulaire artistique lors de l'appréciation d'œuvres d'art.
- c. Élabore une opinion sur des œuvres d'artistes à partir d'éléments de leur travail et de l'expression de leur identité.
- d. Décrit les contributions que les artistes font à la vie de leur collectivité, p. ex. mène des recherches et interviews d'artistes locaux, francophones, des Premières Nations et métis.
- e. Utilise l'approche créative dans l'analyse des œuvres artistiques.
- f. Donne des exemples de différentes opinions et de perceptions d'auteurs et d'artistes.
- g. Différencie les façons de faire des artistes dans le passé et les façons de faire d'un artiste professionnel contemporain, p. ex. travail à contrat et régulier, artiste autodidacte, usage de la technologie, moyens de subventions.

## Création/Production

L'élève devra :

**6CP.1 Explorer les principes esthétiques de la répétition et du contraste et les éléments de la danse, y compris :**

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

L'élève :

- a. Examine, par le mouvement, les principes de répétition et de contraste.
- b. Utilise le modèle d'enquête dans sa recherche d'éléments de la danse et les principes esthétiques de la répétition et de contraste.
- c. Met en pratique les principes esthétiques et les éléments de danse dans une chorégraphie.
- d. Démontre comment les contrastes ajoutent à l'intérêt ou à la variété dans la danse.
- e. Démontre comment les mouvements peuvent prendre naissance au centre ou à la périphérie du corps pendant une danse.
- f. Approfondit le répertoire de gestes, y compris des mouvements de répétition et de contraste.

L'élève devra :

**6CP.2 Créer des danses de diverses formes chorégraphiques, y compris:**

- *la forme binaire (AB);*
- *la forme ternaire (ABA);*
- *la ronde (ABACA).*

L'élève :

- a. Met en pratique des formes chorégraphiques en utilisant des techniques de danses telles que l'ampleur des mouvements, le regard, l'espace.
- b. Démontre différents moyens d'enchaîner et d'élaborer des mouvements ou phrases de danse.
- c. Exécute des mouvements transitoires expressifs entre des phrases ou des enchaînements de danse.
- d. Cerne l'efficacité des transitions et de la forme chorégraphique.
- e. Manipule l'utilisation du centre d'intérêt dans ses phrases de danse, p. ex. où projeter son regard dans l'espace.

L'élève devra :

**6CP.3 Justifier les moyens par lesquels la danse peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».**

L'élève :

- a. Reconnaît l'influence des tendances des cultures sur la danse, p. ex. la culture pop, la culture classique, la culture traditionnelle, la culture moderne.
- b. Explore le développement de différents thèmes par le mouvement, tels que :
  - l'isolement;
  - l'exclusion;
  - l'appartenance;
  - l'intimidation;
  - l'amitié;
  - le bonheur;
  - l'identité francophone.
- c. Élabore des mouvements de danse selon son intention de communication.
- d. Décrit l'organisation des mouvements et les éléments d'une danse à l'aide de questions telles que, « Quels messages ou quelles idées notre mouvement ou notre danse communique-t-elle à l'auditoire au sujet de notre identité » ?
- e. Décrit ses choix de création de danse dans un journal de réflexion, un portfolio ou un enregistrement.
- f. Compare les similarités et les différences d'une variété de danses.

L'élève devra :

**6CP.4 Explorer des rôles par le biais d'une variété de formes et de techniques, y compris l'improvisation.**

L'élève :

- a. Convainc son auditoire par son jeu dramatique.
- b. Utilise la langue pour exprimer l'intention dramatique au moment d'écrire ou de présenter des idées en personnage.
- c. Exécute différents types de rôles et d'identités fictives dans le cadre de son travail dramatique.
- d. Met en pratique l'exploitation de nouveaux rôles.
- e. Explique le rôle du comédien selon différentes formes de l'art dramatique en contexte, telles que l'improvisation, le monologue, les feuillets, le mime.
- f. Établit des liens entre son expérience personnelle et le développement d'un rôle.
- g. Utilise ses expériences personnelles dans le développement d'un personnage.

L'élève devra :

**6CP.5 Exprimer des idées par le biais des éléments de l'art dramatique, y compris le centre d'intérêt, la tension, le conflit, les symboles et le fil conducteur.**

L'élève :

- a. Démontre une capacité de maintenir le centre d'intérêt pendant les improvisations et l'élaboration d'épisodes dramatiques.
- b. Partage des idées pour créer tension et conflit.
- c. Intègre le symbolisme dans le travail de production dramatique, tel que les costumes, le décor, la mise en scène.
- d. Utilise la langue et le vocabulaire théâtral dans ses réflexions, p. ex. mise en scène, scénographie, côté cour, côté jardin.
- e. Juge des moyens d'améliorer le travail de la production dramatique.
- f. Décrit comment les idées exprimées par le symbolisme se rattachent à sa propre vie, à sa culture et à la société.
- g. Évalue son utilisation de la tension, du conflit et du symbolisme dans le but d'améliorer ses travaux dramatiques.
- h. Reconnaît qu'une oeuvre dramatique ou un épisode d'une pièce comprend un centre d'intérêt et un fil conducteur.
- i. Crée des contrastes dans une oeuvre dramatique, par exemple :
  - le mouvement/l'immobilité;
  - le bruit/ le silence;
  - la clarté/ l'obscurité.
- j. Explore les techniques de soutien lors d'une production dramatique, telles que :
  - les effets sonores;
  - le jeu de lumière;
  - les changements de scène;
  - la régie de scène.

L'élève devra :

**6CP.6 Justifier les moyens par lesquels l'art dramatique ou la création collective peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».**

L'élève :

- a. Approfondit sa compréhension de la notion d'identité et des facteurs qui l'influencent, tels que la culture populaire, l'héritage culturel, ses pairs, ses intérêts, sa communauté.
- b. Élabore des idées pour contribuer au thème, au centre d'intérêt et au développement de l'oeuvre dramatique.
- c. Explique l'importance du centre d'intérêt dans son travail dramatique.
- d. Détermine comment un conflit ou une tension peut pousser un personnage à agir ou à réagir dans un contexte dramatique.
- e. Sélectionne des symboles appropriés dans un contexte dramatique afin de communiquer des idées sur son identité.
- f. Démontre l'importance de négocier, d'accepter les idées d'autrui et de rechercher le consensus dans le travail de production dramatique.
- g. Détermine, en collaboration avec ses pairs, comment documenter et partager le travail dramatique.
- h. Décrit comment l'action dramatique véhicule des messages et des idées sur l'identité.

L'élève devra :

**6CP.7 Développer ses habiletés à utiliser la voix et à jouer d'un instrument de musique.**

L'élève :

- a. Emploie la voix et les instruments dans la création et l'imitation des sons.
- b. Approfondit ses techniques de chant, y compris chanter en harmonie et en parties.
- c. Reconnaît comment la voix change avec l'âge et les expériences musicales.
- d. Distingue les quatre différents types de voix (soprano, alto, ténor et basse) et les nuances dans le timbre de la voix.
- e. Distingue divers styles et formes d'expression vocale, p. ex. le chant guttural, le rap, l'opéra, le jazz.
- f. Prend conscience de l'importance de la posture et de la respiration afin d'améliorer les sons produit.
- g. Exécute ses propres compositions ou œuvres musicales.
- h. Établit ses propres critères d'évaluation, tels que la clarté, l'unité et l'expression.
- i. Interprète une pièce musicale connue ou populaire en y ajoutant sa touche personnelle, p. ex. au niveau du style, de timbre, de la forme, du rythme.

**L'élève devra :**

**6CP.8 Explorer les éléments de la musique et les principes esthétiques, y compris la répétition et la variété.**

**L'élève :**

- a. Approfondit sa compréhension des principes de composition, par exemple :
  - Comment pourrions-nous nous servir du rythme pour illustrer la répétition et la variété?
  - Comment pourrions-nous jouer sur la texture pour créer de la répétition et de la variété?
  - Comment se sert-on de la répétition et de la variété dans la musique techno ou dans les rythmes de hip hop et les paroles de rap?
- b. Démontre comment les principes esthétiques sont des outils pour organiser les éléments du langage musical, tels que le rythme, la mélodie ou la hauteur, l'intensité, le timbre ou la couleur tonale, et la texture.
- c. Explique l'utilisation de la répétition et la variété dans des compositions musicales.
- d. Explore comment les phrases de musique vocale ou instrumentale peuvent être répétées ou contrastées avec d'autres phrases pour créer des unités structurelles plus grandes, p. ex. appel/réponse, rondes.
- e. Crée des ostinatos rythmiques et mélodiques inspirés par la musique de cultures diverses.
- f. Compose des phrases mélodiques en recourant à la répétition et à la variété.
- g. Démontre l'équilibre entre la répétition et la variété dans une mélodie.
- h. Utilise la texture dans les compositions de musique, p. ex. superpose des motifs ou ostinatos mélodiques ou rythmiques.
- i. Examine l'utilisation des silences dans des compositions musicales.
- j. Utilise la répétition et la variété dans ses propres compositions, inspirées de différents styles de musique.

L'élève devra :

**6CP.9 Explorer le rapport d'influence entre la musique et l'identité (Qui suis-je? Passé, présent, futur).**

L'élève :

- a. Explore des liens entre la musique et l'identité en suivant la démarche d'enquête.
- b. Explore comment la musique est un moyen pour exprimer son identité.
- c. Collabore à la création de compositions sonores communiquant un sens de l'identité, p. ex. la musique country, le rock, le blues, la rave, le slam, la musique électronique, le hip hop, le Trad, la musique folklorique, les chansons à répondre
- d. Démontre comment la musique est un moyen pour exprimer une identité.

L'élève devra :

**6CP.10 Exprimer ses idées et ce qui influence son identité par le biais des arts visuels.**

L'élève :

- a. Choisit diverses formes d'art telles que le dessin, la sculpture multimédia, la peinture pour exprimer des idées sur son identité.
- b. Découvre la façon dont les artistes manient les éléments de l'art (lignes, couleurs, textures, valeur, formes et espace) et les principes esthétiques (équilibre, variété, contraste, répétitions) pour réaliser leurs intentions.
- c. Illustre en détails des caractéristiques uniques de personnes, d'animaux, de plantes et d'objets.
- d. Explore l'utilisation de symboles pour illustrer des idées et communiquer un message à propos de son identité.
- e. Utilise ses découvertes sur l'imagerie symbolique dans son propre travail.

L'élève devra :

**6CP.11 Choisir des techniques  
afin de produire des œuvres  
artistiques.**

L'élève :

- a. Cerne les moyens, formes, techniques et méthodes appropriés pour ses œuvres visuelles.
- b. Utilise une gamme de matériaux, techniques et technologies.
- c. Discute des problèmes rencontrés pendant ou après la création d'une œuvre, p. ex. Quels outils puis-je utiliser pour créer certaines textures? Quelles couleurs dois-je mélanger pour obtenir une certaine teinte?
- d. Décrit ses propres processus de pensée critique et créative, de prise de décision et de résolution de problèmes.
- e. Crée une variété de motifs visuels.
- f. Étudie des moyens de créer des contrastes, p. ex. puissant/subtil, rugueux/lisse, clair/obscur.

L'élève devra :

**6CP.12 Justifier les moyens par lesquels les arts visuels expriment des idées sur l'identité, et les facteurs qui influencent cette identité.**

L'élève :

- a. Approfondit la notion d'identité par la démarche d'enquête en arts visuels, p. ex. Comment est-ce que les tendances de la culture pop influencent l'identité des jeunes?
- b. Explore comment développer une idée de plusieurs façons, p. ex. Comment pourrions-nous illustrer visuellement le sentiment d'isolement d'un individu ou son sentiment d'exclusion par ses pairs?
- c. Reconnaît des découvertes dans ses explorations et les met en pratique.
- d. Considère la façon dont les images, les éléments artistiques et les principes de composition peuvent s'agencer pour communiquer un sens et exprimer une identité en arts visuels.

L'élève devra :

**6CH.1 Explorer comment l'identité personnelle, culturelle ou régionale peut se retrouver dans des formes d'expression artistique.**

L'élève :

- a. Décrit comment l'identité trouve son expression dans les arts, p. ex. musiques hip hop, blues, country, francophone.
- b. Participe, quand c'est possible, à des partenariats avec des artistes et des organismes du domaine des arts en Saskatchewan en vue d'approfondir sa compréhension des contenus et pratiques artistiques.
- c. Examine les expressions et identités des artistes professionnels de la Saskatchewan.
- d. Décrit comment notre identité personnelle et culturelle est une influence importante dans la création des arts.

L'élève devra :

**6CH.2 Illustrer comment des artistes appartenant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits ont exprimé leur identité culturelle dans des œuvres contemporaines.**

L'élève :

- a. Explore les façons dont les œuvres de divers artistes contemporains des Premières Nations, métis et inuits dans le domaine de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels ont pu servir à exprimer l'identité culturelle.
- b. Observe les protocoles traditionnels susceptibles d'influer sur les modes contemporains d'expression artistique, p. ex. Comment les Ainés saulteaux perçoivent-ils l'inclusion d'aspects sacrés de leur culture dans des œuvres d'art contemporaines, comme le fait de peindre sur des tipis?
- c. Discute les moyens par lesquels les artistes illustrent leur identité culturelle dans leurs œuvres.
- d. Fait le lien entre les formes traditionnelles d'expression de l'identité culturelle et les idées des artistes contemporains, p. ex. les chants gutturaux inuits, le tissage en piquants de porc-épic.
- e. Effectue une recherche pour mieux comprendre comment l'identité culturelle s'exprime artistiquement de nos jours, p. ex. interviewer un groupe de danseuses autochtones s'adonnant à des improvisations traditionnelles.
- f. Décrit en quoi l'identité personnelle et culturelle est souvent un important facteur d'influence dans le processus de création artistique.

L'élève devra :

**6CH.3 Explorer comment l'identité culturelle est reflétée dans les œuvres et les expressions artistiques issues d'une gamme de cultures et de pays.**

L'élève :

- a. Étudie diverses formes d'expression artistique contemporaines issues des quatre coins du monde.
- b. Analyse les formes d'expression artistique traditionnelle et contemporaines de groupes culturels donnés.
- c. Compare les formes d'expression artistique traditionnelles et contemporaines de groupes culturels donnés, p. ex. la musique traditionnelle d'expression francophone comparativement à la musique contemporaine d'expression francophone.

## 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)*

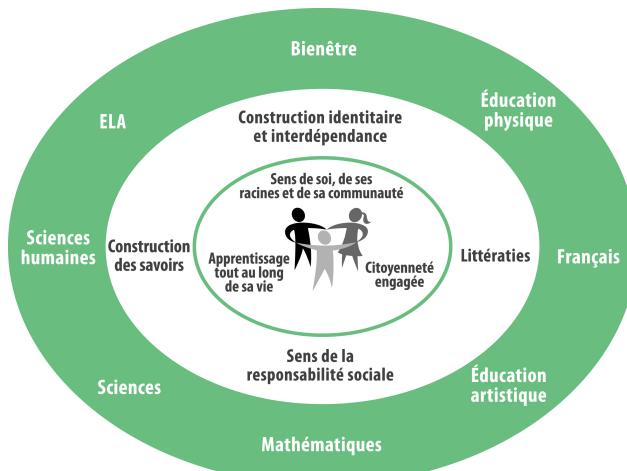
*La langue est au service de la pensée et de la communication. Elle sert aussi d'outil d'apprentissage dans la construction des savoirs des autres matières scolaires.*

*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.*

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.



*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 5	Éducation artistique 6	Éducation artistique 7
<b>Critique/Appréciation</b>		
<b>5CA.1</b> Examiner l'influence d'un style ou d'une forme sur sa vie et sur la société.	<b>6CA.1</b> Réagir à une variété de formes d'expression artistique dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.	<b>7CA.1</b> Réagir à une variété de formes d'expression artistique par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.
<b>5CA.2</b> Réagir avec esprit critique et créativité à une variété de formes d'expression.	<b>6CA.2</b> Explorer des moyens par lesquels l'art peut servir à exprimer des idées sur l'identité.	<b>7CA.2</b> Explorer comment les arts peuvent communiquer le sens du lieu.
	<b>6CA.3</b> Examiner des œuvres artistiques relevant de divers lieux et époques.	<b>7CA.3</b> Déterminer comment les expressions artistiques d'époques et de lieux différents reflètent des expériences, valeurs et croyances variées.

Éducation artistique 5	Éducation artistique 6	Éducation artistique 7
<b>Culture/Histoire</b>		
<b>5CH.1</b> Examiner les points de vue sur la vie contemporaine exprimés par les artistes et les médias.	<b>6CH.1</b> Explorer comment l'identité personnelle, culturelle ou régionale peut se retrouver dans des formes d'expression artistique.	<b>7CH.1</b> Explorer comment les rapports de l'artiste avec le sens du lieu peuvent se refléter dans son œuvre.
<b>5CH.2</b> Examiner les formes d'expression artistique traditionnelles et modernes des artistes des Premières Nations, métis, inuits et francophones de différentes régions du Canada.	<b>6CH.2</b> Illustrer comment des artistes appartenant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits ont exprimé leur identité culturelle dans des œuvres contemporaines.	<b>7CH.2</b> Examiner comment le sens du lieu se reflète dans les œuvres des artistes autochtones du monde entier.
<b>5CH.3</b> Analyser comment les arts et la culture populaires communiquent de l'information sur l'époque et le lieu qui les ont vus naître.	<b>6CH.3</b> Explorer comment l'identité culturelle est reflétée dans les œuvres et les expressions artistiques issues d'une gamme de cultures et de pays.	<b>7CH.3</b> Prendre conscience des divers facteurs qui influencent les artistes, leur travail et leur carrière, y compris les artistes francophones de l'Ouest canadien.

Éducation artistique 5	Éducation artistique 6	Éducation artistique 7
<b>Création/Production</b>		
<p><b>5CP.1</b> Exprimer ses propres idées en s'inspirant de la culture populaire francophone, à l'aide des éléments de la danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les actions;</li> <li>• le corps;</li> <li>• l'énergie;</li> <li>• les interrelations;</li> <li>• l'espace.</li> </ul>	<p><b>6CP.1</b> Explorer les principes esthétiques de la répétition et du contraste et les éléments de la danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les actions;</li> <li>• le corps;</li> <li>• l'énergie;</li> <li>• l'espace;</li> <li>• les interrelations.</li> </ul>	<p><b>7CP.1</b> Explorer la relation entre le mouvement, les éléments de la danse et les principes de composition, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la tension;</li> <li>• le dénouement.</li> </ul>
<p><b>5CP.2</b> Créer des danses qui s'inspirent de différents styles.</p>	<p><b>6CP.2</b> Créer des danses de diverses formes chorégraphiques, y compris:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la forme binaire (AB);</li> <li>• la forme ternaire (ABA);</li> <li>• la ronde (ABACA).</li> </ul>	<p><b>7CP.2</b> Élaborer des transitions dans les formes chorégraphiques.</p>
<p><b>5CP.3</b> Démontrer comment divers rôles, stratégies et éléments, tels que la tension, le contraste et les symboles, fonctionnent dans une œuvre dramatique.</p>	<p><b>6CP.3</b> Justifier les moyens par lesquels la danse peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».</p>	<p><b>7CP.3</b> Explorer le concept d'espace et de lieu à travers la danse.</p>
<p><b>5CP.4</b> Créer des situations dramatiques en s'inspirant de la culture populaire francophone et de différentes formes de théâtre.</p>	<p><b>6CP.4</b> Explorer des rôles par le biais d'une variété de formes et de techniques, y compris l'improvisation.</p>	<p><b>7CP.4</b> Créer des rôles en tenant compte de leurs caractéristiques, du lieu, de l'espace et de la situation dramatique.</p>
<p><b>5CP.5</b> Développer des compositions inspirées de la culture populaire francophone.</p>	<p><b>6CP.5</b> Exprimer des idées par le biais des éléments de l'art dramatique, y compris le centre d'intérêt, la tension, le conflit, les symboles et le fil conducteur.</p>	<p><b>7CP.5</b> Explorer la combinaison d'éléments dramatiques, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les personnages;</li> <li>• l'intrigue;</li> <li>• la configuration technique;</li> <li>• l'espace.</li> </ul>

Éducation artistique 5	Éducation artistique 6	Éducation artistique 7
<p><b>5CP.6</b> Créer des compositions sonores (vocales et instrumentales) qui s'inspirent de la culture populaire francophone et qui montrent sa connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la forme (binaire- AB, ternaire – ABA, rondo – ABACADE);</li> <li>• de la mesure;</li> <li>• du tempo;</li> <li>• du rythme (la pulsation, le tempo, la durée et la mesure);</li> <li>• de la mélodie;</li> <li>• de l'harmonie (création de textures);</li> <li>• des gammes (pentatonique, majeure, mineure);</li> <li>• du timbre;</li> <li>• de l'utilisation expressive du silence.</li> </ul>	<p><b>6CP.6</b> Justifier les moyens par lesquels l'art dramatique ou la création collective peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».</p>	<p><b>7CP.6</b> Exprimer l'importance du concept de lieu dans l'oeuvre dramatique et la création collective.</p>
<p><b>5CP.7</b> Créer des oeuvres visuelles qui s'inspirent de la culture populaire francophone.</p>	<p><b>6CP.7</b> Développer ses habiletés à utiliser la voix et à jouer d'un instrument de musique.</p>	<p><b>7CP.7</b> Explorer l'improvisation à l'aide de la voix, d'instruments de musique et d'une variété de sources sonores tirées des environnements naturels et construits.</p>
<p><b>5CP.8</b> Exprimer des idées par le biais des éléments et des principes des arts visuels.</p>	<p><b>6CP.8</b> Explorer les éléments de la musique et les principes esthétiques, y compris la répétition et la variété.</p>	<p><b>7CP.8</b> Explorer les éléments de la musique et les principes de composition, y compris la tension et le dénouement.</p>
	<p><b>6CP.9</b> Explorer le rapport d'influence entre la musique et l'identité (Qui suis-je? Passé, présent, futur).</p>	<p><b>7CP.9</b> Explorer le lien entre l'expression musicale et le lieu selon une variété d'outils, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les instruments;</li> <li>• la voix;</li> <li>• la technologie.</li> </ul>
	<p><b>6CP.10</b> Exprimer ses idées et ce qui influence son identité par le biais des arts visuels.</p>	<p><b>7CP.10</b> Explorer les éléments de composition de l'art à partir du contexte du lieu.</p>
	<p><b>6CP.11</b> Choisir des techniques afin de produire des oeuvres artistiques.</p>	<p><b>7CP.11</b> Démontrer ses compétences afin de produire des oeuvres artistiques à l'aide d'une variété de techniques.</p>

Éducation artistique 5	Éducation artistique 6	Éducation artistique 7
	<b>6CP.12</b> Justifier les moyens par lesquels les arts visuels expriment des idées sur l'identité, et les facteurs qui influencent cette identité.	<b>7CP.12</b> Exprimer des idées sur l'importance du lieu par la création d'oeuvres visuelles.

## 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.

**Motif** : dessin, élément d'un décor; sujet d'une œuvre d'art; phrase mélodique.

**Stimulus** : facteur externe ou interne capable de déclencher une réaction donnée.

## 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).

**Mouvement locomoteur** : mouvements dont on se sert pour se déplacer d'un endroit à l'autre.

**Mouvement non locomoteur** : mouvements dans lesquels le corps ne se déplace pas; bouger ou s'équilibrer sur place.

**Notation Laban** : un système de notation du mouvement, construit autour de quatre éléments du mouvement : l'espace, le temps, le poids et la force.

**Sissonne** : 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.

**Thème et variations (A<sub>1</sub> A<sub>2</sub> A<sub>3</sub> A<sub>4</sub>...)** : 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.

**Symbol** : 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.

**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.

**Phrase** : division naturelle dans une ligne de mélodique semblable à une phrase ou une partie de phrase.

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

## Art visuel

**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 dans Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest.

**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.

**Motif** : 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>.

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 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.

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>.

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>.

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](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](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>.

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%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.