

Éducation artistique 7

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 francophone :

Richard Dubé
École canadienne-française, Saskatoon
Conseil des écoles francophones

Moïse Gaudet
École canadienne-française, Saskatoon
Conseil des écoles francophones

Myriam Longchamps
École canadienne-française, Saskatoon
Conseil des écoles francophones

Denise Y. Sirois
Conseillère pédagogique,
Conseil des écoles francophones

Sylvie Fletcher
École Monseigneur de Laval, Regina
Conseil des écoles francophones

Leia Laing
École Monseigneur de Laval, Regina
Conseil des écoles francophones

Lise Rivard
École canadienne-française, Saskatoon
Conseil des écoles francophones

Melissa VanHamm
Conseillère pédagogique,
Conseil des écoles francophones

Introduction

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

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.

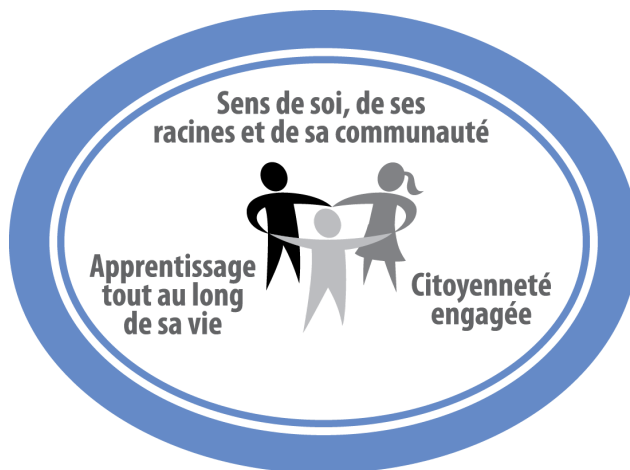
Ça prend tout un village pour éduquer un enfant.

(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 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.

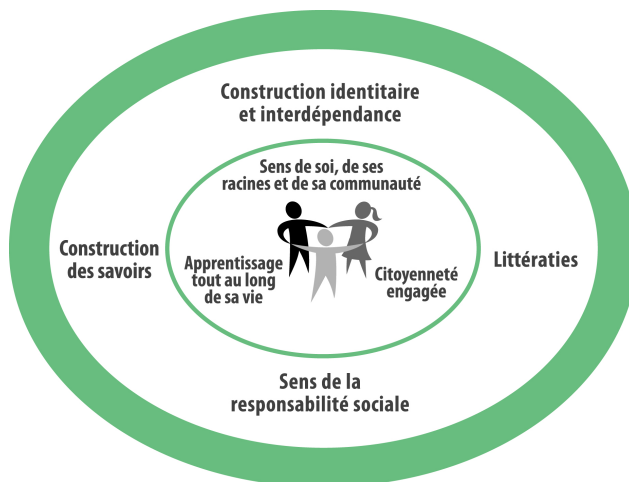
Une citoyenneté engagée

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
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 :

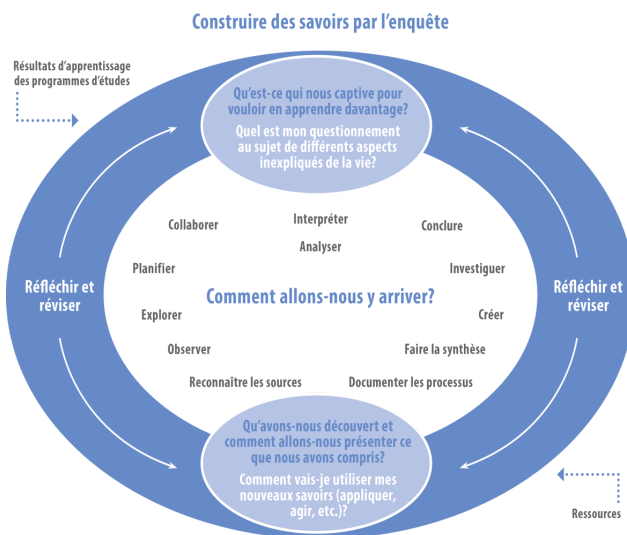
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

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.

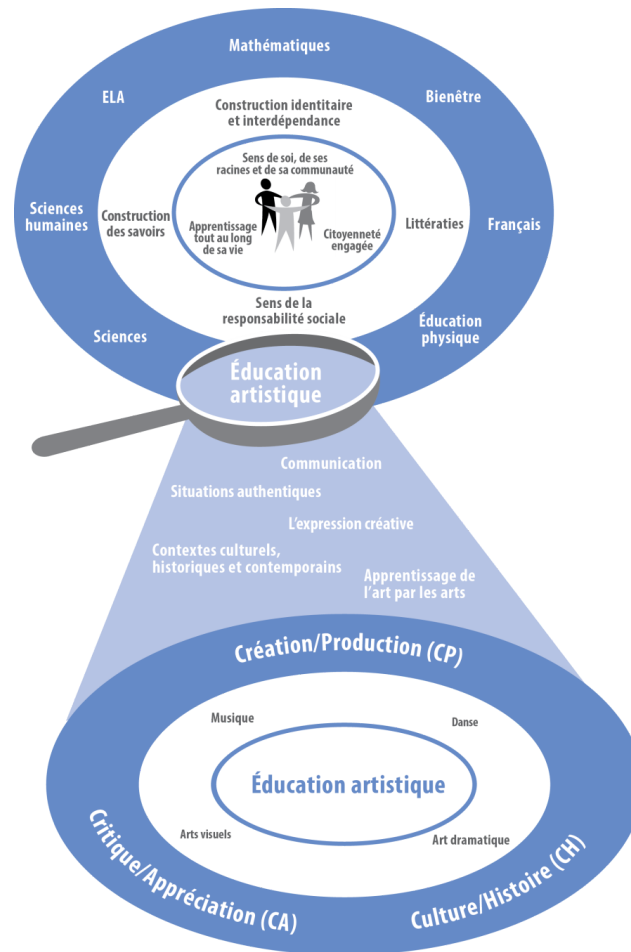
L'élève s'engagera dans des démarches d'enquête pour étudier le contenu et l'esthétique des arts dans divers contextes culturels, historiques et contemporains et comprendra les liens entre les arts et l'expérience humaine. Culture/Histoire (CH)

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 :

- 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 oeuvres 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 oeuvre 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 oeuvres 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 oeuvres?

8e année - Les questions sociales

Formes d'expression artistique

Des oeuvres 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 oeuvres?

9e année -Passer à l'action

Formes d'expression artistique

Des oeuvres 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	
7CP.1(a)			
7	Niveau scolaire	[CP]	Création/Production
CP	But	[CA]	Critique/Appréciation
1	Résultat d'apprentissage	[CH]	Culture/Histoire
(a)	Indicateur de réalisation		

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation 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)

Critique/Appréciation

L'élève devra :

7CA.1 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.

L'élève :

- a. Étudie des oeuvres réalisées dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.
- b. Démonstre une pensée critique et créative en ayant recours à une ou plusieurs approches, p. ex. une approche de critique formelle, une approche contextuelle, une approche créative, une approche multidimensionnelle.
- c. Présente ses découvertes des contextes dans lesquels ont été créées certaines expressions artistiques, p. ex. art dramatique en contexte, infovariétés diffusées depuis une époque spécifique, utilisation de logiciels de présentation.

L'élève devra :

7CA.2 Explorer comment les arts peuvent communiquer le sens du lieu.

L'élève :

- a. Étudie comment les artistes professionnels expriment le sens du lieu dans leur oeuvre.
- b. Discute l'intention, le développement et l'interprétation du concept de lieu tel que représenté dans son travail et dans celui de ses camarades.
- c. Partage les résultats de son enquête et de sa documentation avec les autres.

L'élève devra :

7CA.3 Déterminer comment les expressions artistiques d'époques et de lieux différents reflètent des expériences, valeurs et croyances variées.

L'élève :

- a. Discerne divers styles employés dans les domaines des arts visuels, de la danse, du théâtre, de la musique et d'autres formes d'expression dans différents contextes culturels et historiques.
- b. Reconnait son propre travail et celui de ses camarades comme étant l'expression d'expériences uniques et de valeurs et croyances personnelles vécues à une époque précise et dans un lieu particulier.
- c. Explique la représentation des lieux en lien avec les oeuvres d'artistes de la Saskatchewan, telles que :
 - les paroles d'une chanson;
 - les tambours et les danses autochtones;
 - les arts métis;
 - les danses sociales traditionnelles;
 - les peintures de peintres paysagistes;
 - l'architecture.

Création/Production

L'élève devra :

7CP.1 Explorer la relation entre le mouvement, les éléments de la danse et les principes de composition, y compris :

- *la tension;*
- *le dénouement.*

L'élève :

- a. Explore les principes de tension et de dénouement en danse, à l'aide des éléments de la danse tels que les actions, le corps, les interrelations, l'énergie et l'espace.
- b. Examine les rapports entre les éléments et les principes de tension et de dénouement en danse à l'aide de questions, telles que :
 - Comment peut-on créer un sentiment de tension à l'aide des éléments que sont l'énergie et la forme?
 - Comment peut-on utiliser les principes de tension et de dénouement dans une composition traitant des rapports entre la population et son environnement?
 - Comment peut-on exprimer son identité francophone à l'aide des éléments de la danse et les principes de composition?
- c. Reconnaît les liens entre l'identité culturelle, le lieu et les origines d'un individu.
- d. Montre différents stades de développement d'une série de mouvements à partir d'une idée, d'un mouvement ou d'une figure spécifique.
- e. Démontre comment la tension peut être un temps fort ou un point tournant dans une danse.
- f. Explique comment le dénouement apporte une solution dans une partie de la danse ou dans l'ensemble de la danse.
- g. Utilise l'expression à partir des éléments de la danse et des principes de composition.
- h. Établit des liens entre les mouvements du corps et les focalisations internes et externes.
- i. Montre l'amplitude des mouvements, la force et l'équilibre du corps selon la justesse de l'alignement et la précision des actions.
- j. S'exerce à conserver et à contrôler l'énergie.
- k. Met en pratique les concepts et les principes d'équilibre, de stabilité et de rotation durant la période d'échauffement et dans les compositions de danse.

L'élève devra :

7CP.2 Élaborer des transitions dans les formes chorégraphiques.

L'élève :

- a. Relie les mouvements lors de la création et la combinaison des phrases de danse.
- b. Démonstre une variété de transitions entre les phrases de danse.
- c. Développe des transitions à l'aide de stratégies telles que la réflexion, la prise de décision et la résolution de problèmes par rapport au mouvement.
- d. Exécute des danses de diverses formes telles que la forme ABBA, la forme binaire (AB), la forme ternaire (ABA), le thème et variations, la narration, le collage, la forme aléatoire et la forme organique.
- e. Effectue les transitions avec précision entre des phrases de danse et de mouvements de difficulté croissante.
- f. Justifie des solutions aux défis rencontrés lors de l'élaboration de la danse ou lors des transitions.

L'élève devra :

***7CP.3 Explorer le concept
d'espace et de lieu à travers la
danse.***

L'élève :

- a. Démontre l'importance du lieu à l'aide de la démarche d'enquête, p. ex. examiner les liens entre le territoire de la Saskatchewan et les communautés francophones.
- b. Examine plusieurs façons de développer une idée selon l'espace et le lieu, p. ex. isolé, urbain, rural, minoritaire, majoritaire, communautaire.
- c. Considère l'influence du lieu sur le mouvement, les éléments et les principes de composition de la danse, p. ex. Quel message ou quelle idée notre danse communique-t-elle au sujet de notre sens du lieu et notre identité linguistique en Saskatchewan?

L'élève devra :

7CP.4 Créer des rôles en tenant compte de leurs caractéristiques, du lieu, de l'espace et de la situation dramatique.

L'élève :

- a. Démonstre son engagement et sa créativité dans les différents rôles assumés.
- b. Développe le rôle et les actions selon les caractéristiques, le lieu, l'espace et la situation dramatique du personnage.
- c. Détermine le langage approprié selon l'intention et l'expression du personnage.
- d. Discerne les intentions des personnages selon leurs actions et interactions et l'espace.
- e. Discute de ses propres rôles et de ses contributions au travail dramatique dans le but d'améliorer l'oeuvre dramatique.
- f. Détermine comment les rôles et le travail dramatique peuvent aider à mieux se connaître, à connaître les autres et à connaître sa place dans son milieu.

L'élève devra :

7CP.5 Explorer la combinaison d'éléments dramatiques, y compris :

- **les personnages;**
- **l'intrigue;**
- **la configuration technique;**
- **l'espace.**

L'élève :

- a. Met en pratique des stratégies ou techniques dramatiques pour la création de l'oeuvre, telles que :
 - le tableau vivant;
 - le questionnement d'un personnage dans un tableau vivant;
 - l'écriture d'un texte du point de vue d'un personnage;
 - l'improvisation.
- b. Reconnaît que l'effort coopératif est essentiel à la réussite d'un travail dramatique.
- c. Collabore avec les autres dans l'orientation et la direction d'une oeuvre dramatique.
- d. Discute du rôle de la focalisation dans une oeuvre dramatique.
- e. Discute du rôle de la tension et du contraste dans son propre travail dramatique.
- f. Propose des objets et des événements qui agissent à titre de symboles dans le travail dramatique.
- g. Décrit les contributions et le travail de chaque membre du groupe.
- h. Explique comment le travail dramatique aide à la compréhension de la communication et de l'interdépendance.

L'élève devra :

7CP.6 Exprimer l'importance du concept de lieu dans l'oeuvre dramatique et la création collective.

L'élève :

- a. Démontre l'importance du lieu dans la vie des gens à l'aide de la démarche d'enquête, p. ex. le voyage dans le temps, la signature des traités, l'établissement d'une communauté francophone, la planification urbaine pour les jeunes par les jeunes.
- b. Se sert de la tension, de la focalisation, du contraste et des symboles dans l'expression des idées à propos de l'importance du lieu dans la vie des gens.
- c. Elabore des questions de réflexion à propos de l'importance du lieu dans le développement du travail dramatique.
- d. Discute des défis rencontrés durant le travail et de la façon dont ils ont été résolus.
- e. Partage ses réactions à l'aide d'une variété de techniques de réflexion.
- f. Décrit le lien entre les oeuvres dramatiques et les créations collectives et sa propre vie, sa culture et la société.

L'élève devra :

7CP.7 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.

L'élève :

- a. Établit des liens entre un instrument, son style de musique et son lieu d'origine tels que les tambours métalliques, le sitar, le didgeridoo, le violon, les cuillères, les flutes des Premières Nations
- b. Intègre ses découvertes lors de l'exploration vocale, instrumentale et sonore dans son travail d'improvisation.
- c. Exécute les parties mélodiques et harmoniques dans la création musicale.
- d. Manipule une idée musicale de plusieurs façons.
- e. Détermine les sources, les formes et les processus sonores appropriés pour l'expression musicale d'un lieu.
- f. Explore l'utilisation expressive et symbolique du son et du silence.
- g. Utilise les sons dans la transmission de diverses idées et de divers messages en lien avec divers lieu.
- h. Distingue les différents types de voix, les styles et les formes d'expression vocale, p. ex. parlé, chuchoté, polyphonique, mélodique.
- i. Prend conscience de la façon dont la voix change avec l'âge et selon les expériences musicales.
- j. Établit des buts afin d'améliorer ses habiletés techniques instrumentales et vocales et ses capacités en matière d'improvisation.

L'élève devra :

7CP.8 Explorer les éléments de la musique et les principes de composition, y compris la tension et le dénouement.

L'élève :

- a. Approfondit sa compréhension des principes de composition que sont la tension et le dénouement par la démarche d'enquête, par exemple :
 - Comment peut-on se servir du rythme pour créer la tension et arriver au dénouement?
 - Comment peut-on se servir de l'intensité pour créer la tension et arriver au dénouement?
 - Comment peut-on combiner les éléments pour créer la tension et arriver au dénouement?
- b. Cherche comment les musiciens et les compositeurs appliquent les principes de composition (la tension et le dénouement) à l'aide des éléments de la musique, p. ex. le rythme, la mélodie ou la hauteur, l'intensité, le timbre ou la couleur tonale, la texture.
- c. Examine comment les principes de composition permettent de lier et d'organiser les éléments du langage musical dans une oeuvre.
- d. Examine la façon de créer la tension et le dénouement dans ses propres compositions musicales et dans celles des autres.
- e. Illustre comment la mesure peut être régulière (123-123-123), irrégulière (12-12345-123) ou en alternance (12-123-12-123).
- f. Représente les motifs rythmiques ou mélodiques par la notation traditionnelle.
- g. Détermine comment utiliser les éléments du langage musical dans des compositions afin de créer la tension et le dénouement.
- h. Intègre les éléments de musique pour créer la tension et arriver au dénouement.
- i. Décrit l'utilisation des éléments de musique à l'aide de la terminologie appropriée.
- j. Démontre sa capacité de collaborer avec les autres afin d'améliorer la qualité des compositions et des présentations.

L'élève devra :

7CP.9 Explorer le lien entre l'expression musicale et le lieu selon une variété d'outils, y compris :

- **les instruments;**
- **la voix;**
- **la technologie.**

L'élève :

- a. Utilise des instruments de percussion (traditionnels ou fabriqués par l'élève) ou des technologies numériques dans l'improvisation des rythmes, p. ex. rythmes africains ou latino-américains.
- b. Créer diverses phrases musicales à l'aide de forme musicales telles qu'appel et réponse, ostinato, canon.
- c. Met en pratique ses connaissances des rythmes et musiques du monde, telles que :
 - les tambours africains et latino-américains;
 - les flutes des Premières Nations d'Amérique du Nord;
 - les gamelans d'Indonésie;
 - les groupes de tambours métalliques des Caraïbes;
 - les cultures urbaines et les arts de la rue.
- d. Utilise un système de notation traditionnel ou inventé pour transcrire des rythmes improvisés.
- e. Examine comment les musiciens et les compositeurs sont influencés par la musique de diverses régions du monde.
- f. Décrit comment les musiciens et les compositeurs incorporent les musiques du monde dans leurs oeuvres contemporaines, p. ex. utiliser des objets trouvés pour créer une oeuvre musicale, incorporer des rythmes africains ou latino-américains.
- g. Intègre des rythmes du monde dans ses propres compositions sonores.
- h. Explore la façon dont différentes régions du monde utilisent les éléments du langage musical de façon expressive.
- i. Décrit comment la musique est un moyen de communication et d'expression musicale dans différentes régions du monde, p. ex. les cercles de tambours africains ou des Premières Nations pendant les cérémonies.

L'élève devra :

7CP.10 Explorer les éléments de composition de l'art à partir du contexte du lieu.

L'élève :

- a. Utilise diverses formes visuelles (p. ex. bandes dessinées, photographie, sculpture, cinéma) dans l'expression d'idées en lien avec un lieu.
- b. Décrit son processus de prise de décision et explique en quoi il est essentiel au processus de création.
- c. Exploite les éléments du langage visuel, les principes de composition, les images et les symboles dans l'expression d'idées.

L'élève devra :

7CP.11 Démontrer ses compétences afin de produire des oeuvres artistiques à l'aide d'une variété de techniques.

L'élève :

- a. Utilise une gamme de matériaux, matières, techniques et technologies dans ses oeuvres visuelles.
- b. Démonstre ses habiletés de pouvoir reproduire des détails et représente les traits particuliers des personnes, des animaux, des plantes.
- c. Explore différentes façons de créer un point d'intérêt ou de mettre en relief un élément dans son oeuvre, p. ex. la dimension, le contraste, le contour, la répétition, l'isolement.
- d. Représente les personnes et les objets en utilisant les proportions exactes dans une oeuvre.
- e. Met en pratique la lumière et l'ombre dans la création de l'illusion de la forme.
- f. Illustre comment on peut jouer avec le point de vue.
- g. Illustre sa compréhension du point de fuite relativement à la perspective linéaire.
- h. Explore les rapports entre la forme, l'espace et la dimension (2 dimensions et 3 dimensions).
 - i. Reconnaît que l'échelle peut être ou ne pas être réaliste.
 - j. Discute de sa démarche dans le processus de création, p. ex. explorations, choix de mediums, comparaisons, résolution de problèmes, sources d'inspiration.
- k. Démonstre une connaissance des risques pour la santé et la sécurité associés à certaines techniques d'arts visuels et les précautions à prendre, p. ex. four électrique pour céramique, couteaux à argile.

L'élève devra :

7CP.12 Exprimer des idées sur l'importance du lieu par la création d'oeuvres visuelles.

L'élève :

- a. Approfondit sa compréhension de l'importance du lieu en arts visuels par la démarche d'enquête, p. ex. Comment peut-on représenter visuellement le caractère unique du paysage des Prairies ou la différence entre l'environnement urbain et l'environnement rural en Saskatchewan?
- b. Reconnaît qu'il est possible d'exploiter une idée de plusieurs façons, p. ex. De combien de façons différentes peut-on représenter visuellement le sens de la communauté dans un milieu isolé des Prairies?
- c. Met en pratique des façons d'organiser les images, les éléments du langage visuel et les principes de composition dans la création d'oeuvres visuelles, p. ex. Quel message mon oeuvre communique-t-elle au sujet de mon sens d'appartenance au lieu où je vis?
- d. Prend conscience du fait que les artistes observent leur environnement et expriment souvent des idées sur le rôle et la représentation du lieu dans leur oeuvre.
- e. Reconnaît que les arts visuels sont un moyen d'exploration et de communication personnelle.

L'élève devra :

7CH.1 Explorer comment les rapports de l'artiste avec le sens du lieu peuvent se refléter dans son oeuvre.

L'élève :

- a. Détermine comment et pourquoi le lieu est souvent représenté ou reflété dans les expressions artistiques d'autres pays.
- b. Décrit comment le lieu auquel se rattache un artiste peut être une source d'inspiration dans différentes disciplines artistiques, p. ex. la photographie, la musique, l'architecture, le théâtre, les danses traditionnelles.
- c. Considère ce qu'apporte le travail artistique à l'individu et à sa communauté, p. ex. valeur commerciale, valeur culturelle, valeur fonctionnelle et valeur expressive.

L'élève devra :

7CH.2 Examiner comment le sens du lieu se reflète dans les œuvres des artistes autochtones du monde entier.

L'élève :

- a. Illustre comment leurs oeuvres reflètent l'importance du territoire parmi les peuples autochtones du monde entier.
- b. Interprète le travail des artistes autochtones dans son contexte culturel et contemporain.
- c. Examine comment le territoire influence les choix faits par les artistes autochtones du monde entier, p. ex. choix des moyens d'expression et des sujets, tels que la sculpture de mâts totémiques chez les Haïdas, la sculpture de la catlinite chez les Dakotas, la gravure sur or chez les Incas.
- d. Démontre une sensibilité à la façon dont les artistes autochtones contemporains sont influencés par le lieu, p. ex. les artistes hip hop et les graffitistes qui utilisent le paysage urbain comme espace où exprimer leurs idées.

L'élève devra :

7CH.3 Prendre conscience des divers facteurs qui influencent les artistes, leur travail et leur carrière, y compris les artistes francophones de l'Ouest canadien.

L'élève :

- a. Examine divers facteurs qui ont influencé le travail et la carrière d'artistes canadiens choisis.
- b. Décrit certaines des habiletés en entrepreneuriat dont ont besoin les artistes dans toutes les disciplines, par exemple :
 - les capacités en commercialisation;
 - la capacité de réseautage;
 - la prise de risque;
 - le sens de l'innovation;
 - l'autodiscipline;
 - les connaissances de la technologie;
 - l'apprentissage autonome.
- c. Examine les liens entre le travail artistique, la communauté et l'économie, p. ex. Qu'apportent les artistes et les organismes voués aux arts à la communauté?
- d. Recherche les scénarios possibles relatifs au milieu de travail dans les arts et soulève des questions telles que les stéréotypes, les préjugés et la discrimination, p. ex. stéréotype des danseurs mâles ou utilisation de matériaux visuels non traditionnels par les hommes et les femmes.
- e. Discute de la façon dont les stéréotypes qui existent au sujet des artistes peuvent limiter les possibilités.
- f. Découvre comment les artistes utilisent la technologie dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique, des arts visuels et dans les créations interdisciplinaires.
- g. Recherche les nouvelles formes de technologie utilisées par les artistes contemporains pour créer et vendre leurs oeuvres.

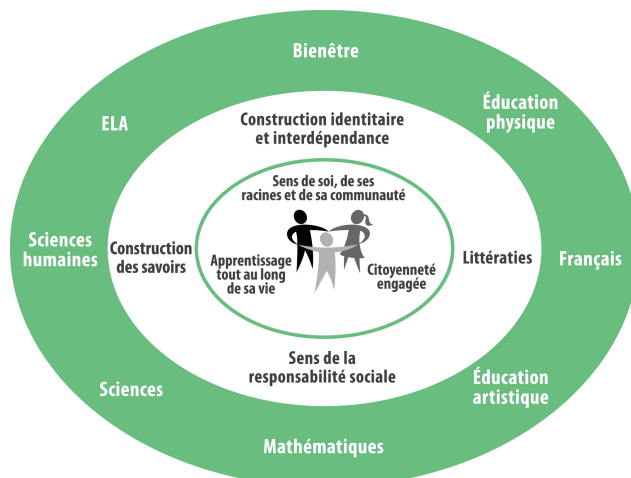
L'éducation artistique et les autres matières

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 6	Éducation artistique 7	Éducation artistique 8
Critique/Appréciation		
<p>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.</p>	<p>7CA.1 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.</p>	<p>8CA.1 Apprécier les oeuvres professionnelles dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels par la création de ses propres oeuvres artistiques.</p>
<p>6CA.2 Explorer des moyens par lesquels l'art peut servir à exprimer des idées sur l'identité.</p>	<p>7CA.2 Explorer comment les arts peuvent communiquer le sens du lieu.</p>	<p>8CA.2 Démontrer comment les expressions artistiques d'aujourd'hui reflètent souvent des préoccupations sociales.</p>
<p>6CA.3 Examiner des oeuvres artistiques relevant de divers lieux et époques.</p>	<p>7CA.3 Déterminer comment les expressions artistiques d'époques et de lieux différents reflètent des expériences, valeurs et croyances variées.</p>	<p>8CA.3 Considérer comment les expressions artistiques peuvent refléter diverses visions du monde.</p>

Éducation artistique 6	Éducation artistique 7	Éducation artistique 8
Culture/Histoire		
<p>6CH.1 Explorer comment l'identité personnelle, culturelle ou régionale peut se retrouver dans des formes d'expression artistique.</p>	<p>7CH.1 Explorer comment les rapports de l'artiste avec le sens du lieu peuvent se refléter dans son oeuvre.</p>	<p>8CH.1 Cerner les expressions artistiques qui comprennent un commentaire social.</p>
<p>6CH.2 Illustrer comment des artistes appartenant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits ont exprimé leur identité culturelle dans des oeuvres contemporaines.</p>	<p>7CH.2 Examiner comment le sens du lieu se reflète dans les oeuvres des artistes autochtones du monde entier.</p>	<p>8CH.2 Considérer l'influence des questions sociales sur les oeuvres des artistes des Premières Nations, métis et inuits contemporains.</p>
<p>6CH.3 Explorer comment l'identité culturelle est reflétée dans les oeuvres et les expressions artistiques issues d'une gamme de cultures et de pays.</p>	<p>7CH.3 Prendre conscience des divers facteurs qui influencent les artistes, leur travail et leur carrière, y compris les artistes francophones de l'Ouest canadien.</p>	<p>8CH.3 Démontrer sa compréhension de la façon dont les artistes contemporains utilisent les nouvelles technologies et les incorporent dans leurs oeuvres.</p>

Éducation artistique 6	Éducation artistique 7	Éducation artistique 8
Création/Production		
<p>6CP.1 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"> • les actions; • le corps; • l'énergie; • l'espace; • les interrelations. 	<p>7CP.1 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"> • la tension; • le dénouement. 	<p>8CP.1 Examiner les formes chorégraphiques, y compris le canon et les thèmes et variations.</p>
<p>6CP.2 Créer des danses de diverses formes chorégraphiques, y compris:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la forme binaire (AB); • la forme ternaire (ABA); • la ronde (ABACA). 	<p>7CP.2 Élaborer des transitions dans les formes chorégraphiques.</p>	<p>8CP.2 Produire la chorégraphie d'une partie d'une danse.</p>
<p>6CP.3 Justifier les moyens par lesquels la danse peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».</p>	<p>7CP.3 Explorer le concept d'espace et de lieu à travers la danse.</p>	<p>8CP.3 Créer des danses qui expriment les idées et le point de vue des élèves sur les questions sociales.</p>
<p>6CP.4 Explorer des rôles par le biais d'une variété de formes et de techniques, y compris l'improvisation.</p>	<p>7CP.4 Créer des rôles en tenant compte de leurs caractéristiques, du lieu, de l'espace et de la situation dramatique.</p>	<p>8CP.4 Exprimer comment les personnages d'une oeuvre dramatique interagissent dans l'oeuvre ou la création collective.</p>
<p>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.</p>	<p>7CP.5 Explorer la combinaison d'éléments dramatiques, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les personnages; • l'intrigue; • la configuration technique; • l'espace. 	<p>8CP.5 Justifier le choix de stratégies et d'éléments dramatiques.</p>
<p>6CP.6 Justifier les moyens par lesquels l'art dramatique ou la création collective peut servir à exprimer « Qui suis-je? Passé, présent, futur ».</p>	<p>7CP.6 Exprimer l'importance du concept de lieu dans l'oeuvre dramatique et la création collective.</p>	<p>8CP.6 Exprimer son point de vue sur des questions sociales dans une oeuvre dramatique ou une création collective.</p>
<p>6CP.7 Développer ses habiletés à utiliser la voix et à jouer d'un instrument de musique.</p>	<p>7CP.7 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>8CP.7 Créer une sélection de pièces de styles différents avec la voix, des instruments ou la technologie.</p>

Éducation artistique 6	Éducation artistique 7	Éducation artistique 8
<p>6CP.8 Explorer les éléments de la musique et les principes esthétiques, y compris la répétition et la variété.</p>	<p>7CP.8 Explorer les éléments de la musique et les principes de composition, y compris la tension et le dénouement.</p>	<p>8CP.8 Démontrer des idées musicales en faisant appel aux éléments de musique et aux principes de composition.</p>
<p>6CP.9 Explorer le rapport d'influence entre la musique et l'identité (Qui suis-je? Passé, présent, futur).</p>	<p>7CP.9 Explorer le lien entre l'expression musicale et le lieu selon une variété d'outils, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les instruments; • la voix; • la technologie. 	<p>8CP.9 Prendre conscience des questions sociales à partir de compositions sonores à l'étude.</p>
<p>6CP.10 Exprimer ses idées et ce qui influence son identité par le biais des arts visuels.</p>	<p>7CP.10 Explorer les éléments de composition de l'art à partir du contexte du lieu.</p>	<p>8CP.10 Sélectionner les formes, les technologies et les processus de création appropriés pour exprimer son point de vue sur les questions sociales.</p>
<p>6CP.11 Choisir des techniques afin de produire des oeuvres artistiques.</p>	<p>7CP.11 Démontrer ses compétences afin de produire des oeuvres artistiques à l'aide d'une variété de techniques.</p>	<p>8CP.11 Proposer des résolutions de problèmes d'arts visuels à l'aide d'une variété de processus et de médiums.</p>
<p>6CP.12 Justifier les moyens par lesquels les arts visuels expriment des idées sur l'identité, et les facteurs qui influencent cette identité.</p>	<p>7CP.12 Exprimer des idées sur l'importance du lieu par la création d'oeuvres visuelles.</p>	<p>8CP.12 Créer des oeuvres visuelles qui expriment le point de vue des élèves sur les questions sociales.</p>

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 oeuvres artistiques en réaction ou dans le style d'une oeuvre connue.

Approche critique formelle : Une approche par laquelle les élèves discutent et critiquent des oeuvres artistiques en six étapes :

- Premières impressions
- Description
- Analyse
- Interprétation
- Historique ou contexte de l'oeuvre
- Jugement informé

Approche multidimensionnelle : Une approche par laquelle les enseignants et les élèves font des liens multidisciplinaire et interdisciplinaire avec l'oeuvre étudiée. On examine l'oeuvre de plusieurs perspectives en vue de faire des liens avec ses expériences personnelles avec l'oeuvre.

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 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 ou 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.

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.

Thème et variations (A₁ A₂ A₃ A₄...) : forme chorégraphique séquentielle comportant plusieurs parties distinctes, dans laquelle un thème (A) est repris sous des formes modifiées, p. ex. modification du style, du tempo, de la dynamique, de la qualité.

Art dramatique

Éléments du théâtre :

- **Centre d'intérêt** : le fait de savoir de quoi traite une expérience dramatique et d'orienter le travail des élèves pour qu'ils puissent se livrer à des explorations sur le contenu de la question donnée.
- **L'élément de tension** : « pression pour réagir » qui peut prendre la forme d'un conflit, d'un défi, d'une surprise, d'une limite de temps ou du suspense découlant du fait de ne pas savoir. La tension renforce la croyance en forçant les élèves à réagir.
- **Le contraste** : fait d'utiliser de façon dynamique le mouvement ou l'immobilité, le bruit ou le silence, la clarté ou l'obscurité en perspective, le rythme, les regroupements, l'espace, le temps, etc.

Scénographie : art de l'organisation de la scène, au théâtre.

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.

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 crée 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.
- 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.
- 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>.
- 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>.
- 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.

- 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.