

# Éducation artistique 3

*Dernière mise à jour : 07 mars 2019*



## Introduction

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

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

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

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

## Répartition du temps d'enseignement

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



### Programme d'immersion

*\* À partir de la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année, à diviser entre l'enseignement du français et de l'anglais.*

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

Matière	Minutes
Langue(s)*	750
Mathématiques	170
Sciences	120
Sciences humaines	120
Éducation physique	120
Éducation artistique	160
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danse</li> <li>• Art dramatique</li> <li>• Musique</li> <li>• Arts visuels</li> </ul>	40 min/semaine 40 min/semaine 40 min/semaine 40 min/semaine
Cours au choix**	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximum</li> <li>• Maximum</li> </ul>	120 0

## Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

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

*En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières. (Netten, 1994, p. 23)*

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

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

### L'élève apprend mieux la langue cible :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

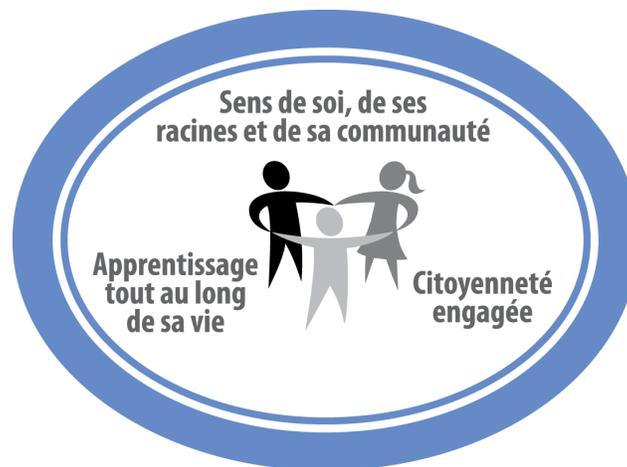
Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12)*, 1996, p. x.

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

## Grandes orientations de l'apprentissage

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

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



### L'apprentissage tout au long de sa vie

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

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

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

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

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

## Une citoyenneté engagée

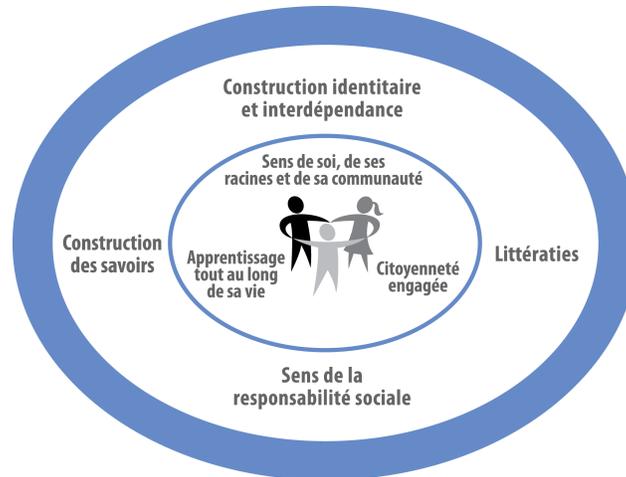
L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il

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

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

## Compétences transdisciplinaires

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



### La construction des savoirs

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

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

### La construction identitaire et l'interdépendance

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

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

*(ACELF)*

## L'acquisition des littératies

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

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

## L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

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

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

## Mesure et évaluation

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

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

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

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

Mesure		Évaluation
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<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) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

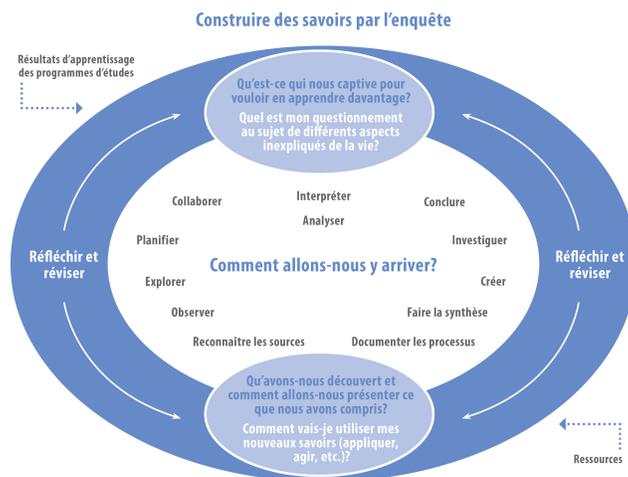
Cette ressource est disponible en ligne à l'adresse suivante :  
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

## 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'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de 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.



## Un modèle d'enquête

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

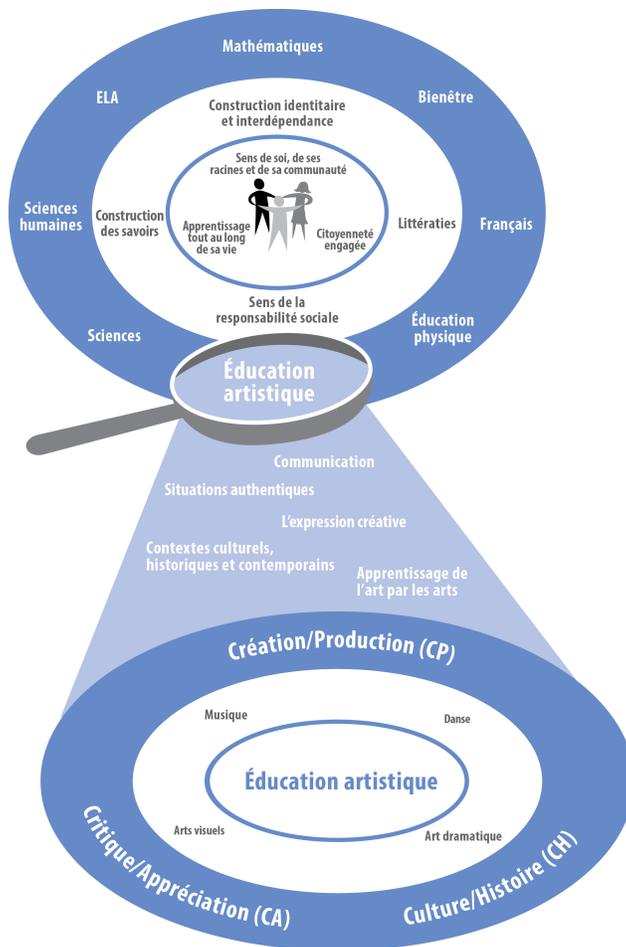
Une question captivante :

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

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

## L'éducation artistique

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



# L'éducation artistique, programme d'immersion

## Finalité et buts

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

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

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

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

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

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

L'éducation artistique a aussi pour but d'apprendre aux élèves à user d'esprit critique et d'imagination face aux images, aux sons, aux représentations et aux manifestations qu'offre le milieu artistique, les médias de masse y compris. Les élèves deviennent des participants de l'interaction entre l'artiste et le public plutôt que de simples consommateurs d'art. Plusieurs approches sont proposées pour aider les enseignants à orienter la discussion et à encourager des réactions variées aux 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.

## Un programme efficace d'éducation artistique

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

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

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.

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

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

## Les contextes pour chaque année

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

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

### Des questions captivantes pour approfondir la compréhension :

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

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

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

Année	Contexte	Formes d'expression artistique	Exemples de questions d'enquête
3e année	L'environnement	Des oeuvres d'art qui ont rapport d'une façon ou d'une autre avec les environnements construits et naturels.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui est intéressant dans les environnements naturels de notre communauté ou de ses environs?</li> <li>• Qu'est-ce qui est intéressant dans les environnements construits de notre communauté ou de ses environs?</li> <li>• Comment les artistes sont-ils influencés par leur environnement?</li> <li>• Que pourrions-nous exprimer de notre inquiétude pour l'environnement par le biais de nos formes d'expression artistique?</li> </ul>
4e année	Les voix de la Saskatchewan	Des oeuvres d'art qui expriment des idées sur la Saskatchewan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment nos formes d'expression artistique peuvent-elles exprimer ce que nous pensons et ressentons au sujet de la Saskatchewan?</li> <li>• Comment les artistes professionnels, danseurs, artistes dramatiques, musiciens et artistes visuels, représentent-ils la Saskatchewan?</li> <li>• Comment les artistes des Premières Nations expriment-ils leurs idées au sujet de la Saskatchewan par diverses formes d'expression artistique?</li> </ul>

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

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

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

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

## Comment utiliser ce programme d'études

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

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

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

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

On trouve souvent les termes « y compris », « tel que » et « p. ex. » dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation du présent programme. Chaque terme vise des fins particulières :

- « Y compris » délimite le contenu, la stratégie ou le contexte qui devra être évalué sans exclure d'autres apprentissages qui pourront être abordés.
- « Tel que » donne des exemples de grandes catégories de contenu, contextes ou stratégies parmi lesquelles les enseignants ou les élèves peuvent choisir, sans exclure d'autres possibilités.
- Finalement, « p. ex. » donne des exemples spécifiques de ce à quoi un terme, un concept ou une stratégie pourrait ressembler.

*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 une liste de 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 apprentissage critiques et indicateurs de progression		Abréviation des composantes	
3CP.1(a)			
<b>3</b>	Niveau scolaire	<b>[CP]</b>	Prendre conscience de l'immersion sur sa personne
<b>CP</b>	But	<b>[CA]</b>	Dégager et valider le sens pour soi et pour autrui
<b>1</b>	Résultat d'apprentissage	<b>[CH]</b>	Générer un <b>message</b> et le valider pour soi et avec autrui
<b>(a)</b>	Indicateur de réalisation		

*Termes utilisés dans les apprentissages critiques et les indicateurs de progression 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 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

### Buts

<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)

### Création/Production

*L'élève devra :*

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

- les actions (les mouvements du corps);
- le corps (les zones);
- l'énergie (la vitesse, la durée, les forces variantes);
- les interrelations (position du corps en relation avec un objet ou une personne);
- l'espace (où le corps se déplace).

*L'élève :*

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

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

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

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

3CP.1 (d) Utilise diverses actions, y compris les mouvements locomoteurs (p. ex. sauter à cloche-pied, sautiller, glisser, rouler) et non locomoteur (p. ex. se tortiller, s'étirer, tirer, pousser, tourner).

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

- des vitesses opposées : rapides et lentes;
- diverses durées : courtes et longues;
- forces : fortes et légères.

3CP.1 (f) Exploite la vitesse et la durée pour créer des motifs rythmiques, p. ex. vite, vite, longue, longue.

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

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

3CP.1 (i) Illustre une variété de combinaisons de tracés droits et de tracés courbes au sol.

3CP.1 (j) Décrit dans ses propres mots, à l'oral ou à l'écrit, les mouvements utilisés dans sa danse.

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

*L'élève devra :*

**3CP.2** Regrouper diverses idées nouvelles et solutions possibles dans l'exploration du mouvement en utilisant l'environnement comme stimulus.

*L'élève :*

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

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

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

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

3CP.2 (e) Dresse une liste de mouvements possibles pour la création d'une danse, p. ex. tourbillonner, sauter, sursauter, tomber, grimper, etc.

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

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

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

*L'élève devra :*

**3CP.3** Montrer sa capacité de maintenir un rôle durant un ou plusieurs épisodes dramatiques.

*L'élève :*

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

3CP.3 (b) Répond aux autres selon leur rôle, de façon appropriée et avec imagination pour faire avancer la situation dramatique.

3CP.3 (c) Utilise le langage dans un but précis lorsqu'il parle selon son rôle.

*L'élève devra :*

**3CP.4** Faire appel à l'imagination, à une variété de stratégies dramatiques ainsi qu'à la réflexion pour développer son art.

*L'élève :*

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

3CP.4 (b) Coopère avec les autres dans des contextes d'art dramatique.

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

3CP.4 (d) Représente ses réflexions au sujet d'une situation d'art dramatique pour son propre développement.

3CP.4 (e) Discute des émotions dont il a fait preuve, p. ex. la tristesse, la joie, la colère, la surprise, etc.

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

3CP.4 (g) Utilise avec confiance une variété de stratégies, p. ex. le chuchotement, la narration, le mime, etc.

3CP.4 (h) Pose des questions pour étendre l'enquête sur le sujet, p. ex. « Qu'est-ce qu'on pourrait faire si on voulait apprendre comment était la vie dans « le bon vieux temps » comparé à celle d'aujourd'hui ? ».

*L'élève devra :*

**3CP.5** Montrer des habiletés de base dans l'utilisation de la voix, d'objets sonores et d'instruments inspirés de son environnement naturel, construit ou imaginé.

*L'élève :*

3CP.5 (a) Sélectionne des objets et des instruments de musique en fonction des effets voulus, p. ex. un sifflement pour un oiseau.

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

3CP.5 (c) Se sert de divers objets ou instruments de façon expressive.

3CP.5 (d) Chante avec expression des chansons en respectant le rythme.

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

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

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

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

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

3CP.5 (j) Improvise des phrases mélodiques pour représenter différentes idées à propos de l'environnement, p. ex. représenter la croissance d'une plante avec un xylophone.

3CP.5 (k) Transcrit ses propres phrases musicales à l'aide d'une représentation simple des sons, p. ex. dessins, notation inventée ou notation traditionnelle.

*L'élève devra :*

**3CP.6** Créer et jouer de la musique (vocale ou instrumentale) qui témoigne de sa connaissance :

- de la forme : phrases qui se répètent ou qui font contraste, dialogue musical, appel/réponse, ronde;
- du rythme : interaction de la pulsation, du tempo et de la durée;
- de la tonalité : combiner la tonalité et le rythme pour créer la mélodie;
- de l'intensité : fort-doux à divers degrés;
- de la texture : combiner et superposer les sons;
- du timbre : différencier.

*L'élève :*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3CP.6 (i) Explore la création de la texture en musique, p. ex. en combinant et en superposant des couches de sons, ce qui crée le tissu ou la texture musicale.

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

3CP.6 (k) Différencie entre les timbres des instruments.

*L'élève devra :*

**3CP.7** Créer des oeuvres visuelles qui expriment des idées à propos l'environnement naturel, construit et imaginé.

*L'élève :*

3CP.7 (a) Découvre par une recherche guidée avec une variété de ressources, des artistes et la représentation de leurs idées.

3CP.7 (b) Trouve un stimulus à la composition d'une oeuvre visuelle, p. ex. «Comment différents artistes ont-ils représenté le blé, ou les oies dans leurs oeuvres visuelles et dans les illustrations de livres? ».

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

3CP.7 (d) Entreprend une démarche d'enquête pour investiguer comment les artistes représentent leur environnement de façons variées, p. ex. «Comment représenter des structures dans notre communauté? ».

3CP.7 (e) Crée sa propre oeuvre visuelle.

3CP.7 (f) Révise son plan selon l'évolution de son oeuvre visuelle.

*L'élève devra :*

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

*L'élève :*

3CP.8 (a) Emploie des détails visuels dans sa représentation des animaux, des personnes et des objets.

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

3CP.8 (c) Dessine le contour d'un objet avec des lignes courbes.

3CP.8 (d) Trouve les relations entre les couleurs et la roue de couleurs.

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

3CP.8 (f) Crée des textures tactiles avec du matériel à trois dimensions, tel que de la glaise.

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

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

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

*L'élève devra :*

**3CP.9** Exprimer sa connaissance de la langue française par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.

*L'élève :*

3CP.9 (a) Utilise des mots et des phrases qu'il connaît dans différentes formes d'expressions telles que la chanson, la poésie, la danse ou la saynète.

3CP.9 (b) Discute avec ses pairs des mots nouveaux trouvés dans une chanson, un poème, une saynète ou dans l'étude d'une danse ou d'oeuvre d'arts visuels.

**Critique/Appréciation**

*L'élève devra :*

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

*L'élève :*

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

3CA.1 (b) Explique comment les formes d'expression artistique représentent des idées, p. ex. une musique qui crée une ambiance; une danse qui communique des idées au sujet de l'intimidation; une pièce qui communique des idées au sujet de la compassion; un travail visuel ou graphique qui transmet un message social.

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

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

3CA.1 (e) Crée un travail artistique en réponse à un artiste professionnel ou dans le même style que cet artiste.

*L'élève devra :*

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

*L'élève :*

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

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

3CA.2 (c) Partage ses observations sur l'enquête et la résolution de problème du processus créatif, p. ex. La peinture se salissait alors j'ai nettoyé mon pinceau; Le personnage était méchant au début; Nous avons décidé de sauter en même temps puisque ça paraissait mieux dans la danse; Nous ne pouvions pas entendre les voix alors nous avons joué plus doucement.

*L'élève devra :*

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

*L'élève :*

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

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

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

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

*L'élève devra :*

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

*L'élève :*

3CH.2 (a) Entrepren d'une recherche personnelle ou une démarche d'enquête collaborative sur les formes d'expression artistique des artistes, y compris des artistes des Premières Nations et des artistes Métis de la Saskatchewan.

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

3CH.2 (c) Compare une expression artistique traditionnelle et une expression artistique contemporaine, y compris les artistes des Premières Nations et les artistes Métis.

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

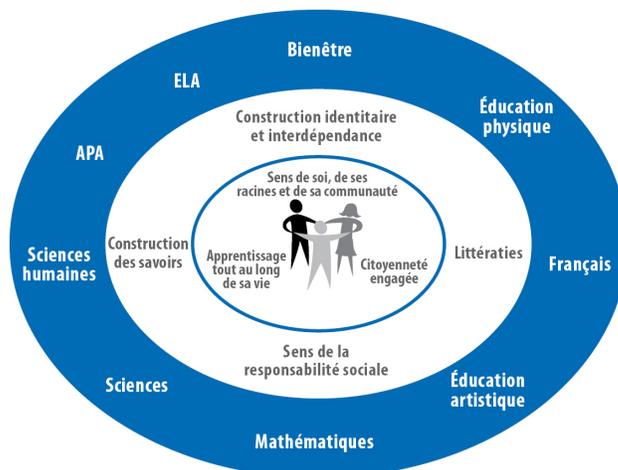
3CH.2 (e) Investigue des exemples d'expressions artistiques des artistes des Premières Nations et des artistes Métis, p. ex. « Comment ces exemples montrent l'interrelation du peuple, de la Terre et de l'environnement? ».

## L'éducation artistique et les autres matières

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

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

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



*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 deux niveaux scolaires	
Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
<b>Création/Production</b>	
<p><b>3CP.1</b> Démontrer des connaissances des divers éléments de danse, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les actions (les mouvements du corps);</li> <li>• le corps (les zones);</li> <li>• l'énergie (la vitesse, la durée, les forces variantes);</li> <li>• les interrelations (position du corps en relation avec un objet ou une personne);</li> <li>• l'espace (où le corps se déplace).</li> </ul>	<p><b>4CP.1</b> Exprimer ses idées par le biais des éléments de la danse y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les actions (Identifie les pas de danse tels que le schottische, la polka, le grapevine);</li> <li>• le corps (les parties du corps guident le mouvement);</li> <li>• l'énergie (la durée, la vitesse et la force);</li> <li>• les interrelations (seul, avec partenaire, en groupe);</li> <li>• l'espace (les formes asymétriques et symétriques, et crée et montre les tracés).</li> </ul>
<p><b>3CP.2</b> Regrouper diverses idées nouvelles et solutions possibles dans l'exploration du mouvement en utilisant l'environnement comme stimulus.</p>	<p><b>4CP.2</b> Créer des danses pour exprimer des idées et des émotions à propos de la Saskatchewan en utilisant une démarche de résolution de problème et de collaboration.</p>
<p><b>3CP.3</b> Montrer sa capacité de maintenir un rôle durant un ou plusieurs épisodes dramatiques.</p>	<p><b>4CP.3</b> Développer l'art de jouer plusieurs rôles;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en utilisant différentes stratégies tels que la murale et le portrait;</li> <li>• utilisant la Saskatchewan comme inspiration.</li> </ul>
<p><b>3CP.4</b> Faire appel à l'imagination, à une variété de stratégies dramatiques ainsi qu'à la réflexion pour développer son art.</p>	<p><b>4CP.4</b> Proposer des idées pour faire avancer le travail dramatique participant aux efforts pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• obtenir un consensus;</li> <li>• choisir des stratégies;</li> <li>• sélectionner d'autres solutions possibles.</li> </ul>
<p><b>3CP.5</b> Montrer des habiletés de base dans l'utilisation de la voix, d'objets sonores et d'instruments inspirés de son environnement naturel, construit ou imaginé.</p>	<p><b>4CP.5</b> Développer des compositions inspirées de la Saskatchewan tout en améliorant ses compétences et habiletés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la voix;</li> <li>• des instruments conventionnels ou artisanaux.</li> </ul>

Aperçu des deux niveaux scolaires	
Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
<p><b>3CP.6</b> Créer et jouer de la musique (vocale ou instrumentale) qui témoigne de sa connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de la forme : phrases qui se répètent ou qui font contraste, dialogue musical, appel/réponse, ronde;</li> <li>du rythme : interaction de la pulsation, du tempo et de la durée;</li> <li>de la tonalité : combiner la tonalité et le rythme pour créer la mélodie;</li> <li>de l'intensité : fort-doux à divers degrés;</li> <li>de la texture : combiner et superposer les sons;</li> <li>du timbre : différencier.</li> </ul>	<p><b>4CP.6</b> Créer et interpréter une oeuvre musicale (vocale ou instrumentale) qui témoigne de sa connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de la forme (ronde, dialogue musical, couplet-refrain, rondeau);</li> <li>du rythme, de la pulsation et de la mesure (triolet, mesure 3/4, syncope);</li> <li>utilisation expressive du tempo et de l'intensité;</li> <li>de la tonalité, de la mélodie, et de la gamme pentatonique (do, ré, mi, sol, la, do);</li> <li>de l'harmonie et de la texture (superposition de sons et de motifs, mélodies chantées simultanément);</li> <li>du timbre (classification des instruments).</li> </ul>
<p><b>3CP.7</b> Créer des oeuvres visuelles qui expriment des idées à propos l'environnement naturel, construit et imaginé.</p>	<p><b>4CP.7</b> Créer des oeuvres visuelles qui expriment ses propres idées en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>s'inspirant de la Saskatchewan;</li> <li>en utilisant divers concepts visuels, formes et moyens d'expression.</li> </ul>
<p><b>3CP.8</b> Exprimer des idées à l'aide d'une variété de formes d'arts visuels et de moyens d'expression.</p>	<p><b>4CP.8</b> Exprimer des idées à l'aide de divers concepts visuels, formes et moyens d'expression.</p>
<p><b>3CP.9</b> Exprimer sa connaissance de la langue française par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.</p>	<p><b>4CP.9</b> Explorer la langue française par le biais de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels.</p>

Aperçu des deux niveaux scolaires	
Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
<b>Critique/Appréciation</b>	
<p><b>3CA.1</b> Réagir à des formes d'expression artistique qui utilisent l'environnement (naturel, construit et imaginé) comme inspiration.</p>	<p><b>4CA.1</b> Analyser comment les oeuvres créées dans les domaines de la danse, de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels représentent des idées et des points de vue uniques.</p>
<p><b>3CA.2</b> Décrire ses idées et le processus de la résolution de problème utilisé dans ses propres expressions artistiques.</p>	<p><b>4CA.2</b> Réagir de façon réfléchie à diverses formes d'expression artistique contemporaines en Saskatchewan.</p>

Aperçu des deux niveaux scolaires	
Éducation artistique 3	Éducation artistique 4
<b>Culture/Histoire</b>	
<p><b>3CH.1</b> Discuter de comment les formes d'expression artistique de divers groupes et communautés peuvent être le reflet de leur environnement particulier.</p>	<p><b>4CH.1</b> Examiner les arts en Saskatchewan par le biais d'une démarche d'enquête collaborative.</p>
<p><b>3CH.2</b> Faire preuve de connaissance des formes d'expression artistique traditionnelles et contemporaines d'artistes, y compris les Premières Nations, les Métis et les Francophones de la Saskatchewan.</p>	<p><b>4CH.2</b> Analyser les formes d'expression artistique de divers artistes y compris des artistes des Premières Nations, des Métis et des Francophones de la Saskatchewan.</p>

# Lexique

## Générale

- **Motifs** : 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.
- **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.
- **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** : des mouvements qu'on se sert pour se déplacer d'un endroit à l'autre.
- **Mouvement non-locomoteur** : des mouvements dont 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 retombée sur un seul.
- **Tracés** : motifs ou patrons créés au plancher ou dans l'espace par les mouvements du corps.

## Art dramatique

- **Éléments du théâtre :**
  - **Centre d'intérêt :** le fait de savoir de quoi traite une expérience dramatique et d'orienter le travail des élèves pour qu'ils puissent se livrer à des explorations sur le contenu de la question donnée.
  - **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.
  - **Le symbole :** chose qui évoque ou représente une autre chose. Dans toute oeuvre d'art dramatique, on peut faire des liens entre le vécu des participantes et l'abstrait. Une idée ou un objet (p.ex. la paix, des mocassins, un chat noir) peut revêtir différentes significations aussi bien au niveau individuel que collectif.

## Musique

- **Appel et réponse :** forme de composition séquentielle où un musicien soliste lance un « appel » ou exécute une phrase musicale à laquelle « répond » un autre musicien ou groupe de musiciens en imitant la même phrase ou en exécutant une phrase apparentée.
- **Éléments de la musique :**
  - **Forme :** structure et succession des éléments permettant d'organiser la musique.
  - **Intensité :** Élément qui donne au son ses qualités de force; doux, moyen, fort.
  - **Rythme :** élément temporel de la musique qui consiste en une succession de sons et de silences de différentes durées.
  - **Texture :** « tissu » musical 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).
- **Phrase :** une division naturelle dans une ligne de mélodie, semblable à une phrase ou une partie de phrase.

## 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 rouges vifs 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.
- **Lignes de contour** : les bords extérieurs d'un sujet ou les bords superposés à l'intérieur d'un sujet; la ligne dessinée pour délimiter les bords d'une forme.
- **Motifs** : principe de la composition; séquence d'éléments répétés, p. ex. une rangée de figures géométriques ou une mosaïque de couleurs placées en alternance.

## Bibliographie

- Anderson, T. (1995). Toward a cross-cultural approach to art criticism. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 36(4), 198-209.
- Anderson, T. (1997). A model for art criticism: Talking with kids about art. *School Arts*, 9, 21-24.
- Anderson, T. (1998). Aesthetics as critical inquiry. *Art Education*, 51(5), 49-55.
- Andrade, Goodrich H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4). Site consulté le 20 novembre, 2004. <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium of the impact of arts in education*. New York, NY: Wasmann Munster.
- Blaikie, F. (2000). An examination of grade one, four, and seven children's responses to two models for art criticism. *Canadian Review of Art Education*, 27(1), 36-48.
- Brice Heath, S. & Robinson, Sir Ken. (2004). Making a way: Youth arts and learning in international perspective. In Rabkin, N. & Redmond, R. (Eds.). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Chicago, IL: Centre for Arts Policy at Columbia College.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.
- 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>.

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>.

- 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.