

2^e édition

**Programme
français**



**Danse
Maternelle à la 8^e année**

*Cadre manitobain
des apprentissages*



DANSE MATERNELLE À LA 8^e ANNÉE

CADRE MANITOBAIN DES APPRENTISSAGES
PROGRAMME FRANÇAIS

2^e ÉDITION

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

Danse, maternelle à la 8^e année : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français, 2^e édition

Comprend des références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-7140-6 (PDF)

1. Danse — Étude et enseignement (Primaire) — Manitoba
 2. Danse — Étude et enseignement (Élémentaire) — Manitoba
 3. Danse — Étude et enseignement (Présecondaire) — Manitoba
- 372.868097127

Tous droits réservés © 2020, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation.

Éducation Manitoba
Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter *la Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser Éducation Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par la *Loi sur le droit d'auteur* et ne doivent pas être extraites ou reproduites pour aucune raison autre que pour les intentions pédagogiques explicitées dans ce document.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des ressources d'apprentissage du Manitoba à l'adresse www.mtbb.mb.ca.

Numéro d'article : 98044
ISBN : 978-0-7711-7125-3 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation du Manitoba au https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/docs/cadre_fl1/danse.pdf.

Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

This document is available in English.

Un document pour le Programme d'immersion française est aussi disponible.

Dans le présent document, le genre masculin appliqué aux personnes est employé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Le Bureau de l'éducation française (BEF) du ministère de l'Éducation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration du présent cadre des apprentissages en danse de la maternelle à la 8^e année.

Première édition (2011)

Rédacteurs et rédactrices

Carole Carlson, éditrice de texte	
Liz Coffman, chargée de cours	Université du Manitoba
Carole Freynet-Gagné, travailleuse autonome	
Karen Geist-MacNeill, conseillère divisionnaire	Division scolaire Louis-Riel
Bill Kristjanson, conseiller divisionnaire et enseignant	Division scolaire Pembina Trails
Lidi Kuiper, travailleuse autonome	
Natalie Labossière, travailleuse autonome	
Francine Morin, Ph. D., professeure, chef de département	Curriculum, Teaching and Learning, Université du Manitoba
Beryl Peters, chargée de cours	Université du Manitoba
Sonja Wiens, enseignante	École Constable Edward-Finney School, Division scolaire de Seven Oaks

Membres de comités

Leah Braemer, enseignante	Brock-Corydon School, Division scolaire de Winnipeg
Alana Chernecki, enseignante	Strathcona School, Division scolaire de Winnipeg
Mary-Lynn Berti, enseignante	Margaret Park School, Division scolaire de Seven Oaks
Carol Hoydalo, enseignante	École Riverview, Division scolaire de Winnipeg
Jennifer Metelski, enseignante	Westwood Collegiate, Division scolaire de St. James-Assiniboia
Mary Page Transcona, enseignante	Collegiate, Division scolaire de River East Transcona
Kimberly Rampersad, enseignante	Grant Park High, Division scolaire de Winnipeg
Dianne Sjoberg, enseignante	River West Park School, Division scolaire Pembina Trails
Lauren Stearns, enseignante	Strathcona School, Division scolaire de Winnipeg

Éducation Manitoba/Autres contributeurs

Jean-Vianney Auclair, sous-ministre adjoint
Carole Bilyk, coordonnatrice par intérim
Louise Boissonneault, coordonnatrice
Lee-Ila Bothe, coordonnatrice
Jacques Dorje, directeur
Darryl Gervais, directeur
Joe Halas, cochef du projet et conseiller
Susan Letkemann, éditrice de textes
Leanna Loewen, cochef du projet et conseillère
Linda Mlodzinski, gérante et conseillère pédagogique
Nathalie Montambeault, opératrice en éditique
Aileen Najduch, sous-ministre adjointe
Beryl Peters, conseillère
Paule Buors, coordonnatrice
François Lentz, professeur

Division du Bureau de l'éducation française
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division du Bureau de l'éducation française
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division du Bureau de l'éducation française
Division des programmes scolaires
Division du Bureau de l'éducation française
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division des programmes scolaires
Division scolaire franco-manitobaine
Université de Saint-Boniface

Deuxième édition (2020)

Julie Mongeon-Ferré, chef du projet et conseillère
Marie-Claude McDonald, coordonnatrice en éducation artistique
Beryl Peters, Ph. D., directrice
Florence Girouard, conseillère
Val Noseworthy, conseillère
Émile Hacault, réviseur
Louise Simard, correctrice d'épreuves
Céline Ponsin, conceptrice graphique et éditique
Annie Burmey, opératrice en éditique

Bureau de l'éducation française
Division scolaire franco-manitobaine
Bureau des stages et des partenariats, Université du Manitoba
Bureau de l'éducation française
Division des programmes scolaires
Bureau de l'éducation française
Bureau de l'éducation française
Bureau de l'éducation française
Bureau de l'éducation française

Le Bureau de l'éducation française tient aussi à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration et à la mise au point du cadre manitobain des apprentissages en danse de la 9^e à la 12^e année publié par le Ministère en 2015. Notez que certaines modifications apportées au présent cadre reflètent le contenu du cadre de la 9^e à la 12^e année.

Stan Milosovic, photographie

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Objet du présent document	1
Contexte	1
L'éducation artistique et l'école francophone manitobaine	1
• Éducation artistique et construction identitaire et culturelle	2
• Principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire	4
Lignes directrices de mise en œuvre	5

FONDEMENTS DU CADRE	7
Le paysage de la danse	7
Nature de la discipline	7
Raison d'être	8
L'apprentissage en danse	8

ORGANISATION ET COMPOSANTES DU CADRE EN DANSE	11
Le cadre « papillon » en danse	11
Le centre du papillon	11
Les ailes qui travaillent ensemble	12
Les ailes une à la fois	13
Volets d'apprentissage	14
Apprentissages des quatre volets	15
Guide de lecture du cadre	16

APPRENTISSAGES	17
Faire (D-F)	19
Créer (D-C)	27
Établir des liens (D-É)	35
Réagir (D-R)	43

ANNEXES	51
A. Éléments de la danse : Le corps	54
B. Éléments de la danse : L'espace	56
C. Éléments de la danse : Les relations	58
D. Éléments de la danse : Les facteurs de mouvement et les gestes	60
E. Éléments de la danse : Les qualités de mouvement	64
F. Caractéristiques de danses appropriées au niveau	62
G. Formes de danse	64
H. Outils chorégraphiques	65

GLOSSAIRE	67
------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	75
----------------------	-----------

INTRODUCTION

OBJET DU PRÉSENT DOCUMENT

Le présent document intitulé *Danse, maternelle à 8^e année : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français* a une double fonction :

- présenter les fondements philosophiques et pédagogiques pour l'apprentissage de la danse dans les écoles offrant le Programme français;
- présenter les résultats d'apprentissages qui en découlent.

Ce cadre manitobain de la danse fait aussi valoir le rôle de l'éducation artistique dans le contexte de l'école francophone. Une pédagogie qui respecte le contexte de l'apprenant et qui est à la fois réfléchie, flexible et stratégique consolidera les diverses visées du Programme français au Manitoba.

CONTEXTE

En 2003, le ministère de l'Éducation du Manitoba a produit l'ébauche d'un document de fondement sur le thème *Les arts au sein de l'éducation*. Celle-ci représente la première étape de la réforme des programmes d'arts de la province. Au printemps 2010, le réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM) publiait l'*Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba* menée par la chercheuse Francine Morin. Suite à ces publications, les cadres de la maternelle à la 8^e année en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique ont été élaborés et publiés. Leur implantation à l'échelle de la province a débuté en 2011.

La mise en œuvre des cadres de la 9^e à la 12^e année en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique a commencé en 2015-2016. Ces publications ont donné lieu à la mise à jour des cadres en arts dramatiques, en arts visuels, en danse et en musique de la maternelle à la 8^e année.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET L'ÉCOLE FRANCOPHONE MANITOBAINE

L'éducation artistique développe des compétences essentielles jouant un rôle important dans l'apprentissage et le bien-être individuel et collectif. Les arts dramatiques, les arts visuels, la danse et la musique permettent à l'apprenant de s'exprimer de multiples façons, de percevoir le monde qui l'entoure et de lui donner un sens, et contribuent à son développement émotionnel, social et académique.

Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire dépasse celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir particulièrement nécessaires aux futurs « bâtisseurs » (Landry et Allard, 1999) qui assureront la vitalité des communautés francophones.

« Si l'école de la majorité accorde une place à l'éducation artistique, est-ce que l'école de la minorité ne devrait pas en faire une priorité puisqu'elle est si intimement liée à la construction culturelle? »

(Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2015, p. 4)

Plus particulièrement, l'école francophone valorise le français et cherche à développer chez les élèves :

- une maîtrise et une fierté de la langue française;
- un épanouissement personnel comme francophone;
- un processus de construction identitaire francophone;
- les savoirs essentiels pour la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones.

L'éducation artistique s'inscrit donc dans les visées de l'école francophone en milieu minoritaire, et l'accès aux disciplines artistiques contribue à la création et à la vitalité d'un espace francophone où l'apprenant peut agir, construire son identité et s'épanouir.

Les notions philosophiques de l'éducation artistique des pages suivantes consolident et ancrent la vision du Programme français.

Éducation artistique et construction identitaire et culturelle

L'éducation artistique joue un rôle fondamental dans la construction identitaire et culturelle des jeunes francophones en milieu minoritaire. Grâce à l'éducation artistique, l'élève développe son potentiel à s'exprimer de multiples façons tout en favorisant une affirmation de soi, une autonomie croissante et un sentiment d'appartenance à sa communauté francophone. **L'éducation artistique est un véhicule par excellence pour l'élève francophone de se définir en tant qu'individu et membre de la communauté francophone.**

La création artistique

La création artistique prend de l'ampleur pour le jeune francophone en milieu minoritaire. Même si la vie scolaire doit exposer l'élève à une vaste gamme de produits culturels français, la consommation de ces produits ne constitue qu'un élément nécessaire pour les élèves francophones en milieu minoritaire. Le processus de construction identitaire et culturelle se fait au-delà de la transmission culturelle où les élèves ne sont que seulement spectateurs ou récepteurs. Créer, c'est se produire, se dire, s'exprimer. En créant, les élèves affichent leurs couleurs, se définissent et laissent des traces de qui ils sont. Un travail sur soi, la création est un processus par lequel on s'explore et on devient. **Il est primordial de mettre l'accent sur le volet de la production et de la création afin de former des créateurs, des critiques, des activistes, des penseurs.** Ces personnes deviendront des citoyens aptes à participer pleinement à la vie de la société en faisant preuve de sensibilité, d'imagination et de créativité, des futurs « bâtisseurs » (Landry et Allard, 1999, p. 403-433) qui assureront la vitalité des communautés francophones à l'avenir.

La créativité

La créativité touche à tous les aspects de l'être humain – l'intellectuel, le spirituel, l'affectif, le sensoriel (Poliquin, 2004). Elle fait appel à nos connaissances et à notre imagination pour que nous puissions créer de nouvelles visions infinies. Une éducation artistique favorisant la créativité contribue non seulement à l'épanouissement personnel de l'élève mais aussi à l'équiper avec des outils dans son cheminement identitaire. En lui donnant le pouvoir de s'exprimer, la créativité permet à l'élève francophone de penser, de s'affirmer, d'oser, de se donner le droit de prendre des initiatives, voire même de sortir des sentiers battus pour réinvestir dans sa communauté. Non seulement une façon de se connaître et de découvrir au monde, la pensée créative favorise une ouverture – une ouverture pour voir différentes possibilités et en créer d'autres. Ce pouvoir, à long terme, développera chez l'élève francophone un esprit créateur, un outil nécessaire pour aménager de nouveaux espaces francophones.

Au-delà de la transmission culturelle - une consommation significative

Souvent l'école francophone en milieu minoritaire est le seul espace hors du foyer où vit le français pour des jeunes et leurs familles. En tenant compte de la dominance de la culture anglophone et de son rôle comme vecteur de la transmission culturelle française, l'école francophone assume une responsabilité de « baigner » les élèves dans des produits culturels (p. ex., chansons, pièces de théâtre, spectacles, livres, émissions, etc.) afin de créer une multitude de référents, d'images et de valeurs associés à la langue française. L'éducation artistique est un lieu privilégié qui permet d'exposer l'élève à une vaste gamme de produits culturels français. En mettant l'accent sur les œuvres et les artistes de sa communauté francophone ainsi que sur ceux de la francophonie du Manitoba, du Canada et d'ailleurs dans le monde, l'éducation artistique au sein de l'école francophone fournit à l'élève un bagage culturel français qui lui permet de connaître son patrimoine, d'examiner les valeurs des

communautés francophones d'aujourd'hui et d'hier, de construire une image de la francophonie hors de l'école et de donner un sens d'appartenance à la collectivité francophone. Pourtant, afin de maximiser l'impact et de rendre cette consommation pertinente dans le vécu du jeune, une consommation significative est nécessaire. Il ne suffit pas de simplement visionner une pièce de théâtre. Une consommation significative comprend des interactions à plusieurs niveaux telles que la réflexion, l'analyse, la pensée critique, la réaction personnelle et toute autre intervention qui aide la construction du sens. Comme on lui donne l'occasion de réfléchir, de réagir et de partager, le jeune francophone s'engage à créer des liens personnels et à attribuer une signification importante à une telle pièce de théâtre, à une telle chanson ou à un tel texte médiatique, quels qu'ils soient. Une consommation significative permet à l'élève de créer des images positives de sa culture ainsi que d'assurer la continuation de sa propre consommation personnelle des produits culturels français.

Le partenariat école-foyer-communauté

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire et aux essors linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba. Chacun de ces partenaires contribue à sa façon aux développements langagier, culturel et identitaire des jeunes. De fait, l'interaction entre ces trois partenaires crée une dynamique puissante et signifiante qui contribuera au maintien de la communauté francophone en milieu minoritaire. L'éducation artistique est un domaine à privilégier pour faciliter l'actualisation de la relation école-foyer-communauté.

Il est important que l'élève vive des expériences artistiques significatives en français au foyer et dans la communauté pour que celles-ci aient un sens en dehors de l'école. De plus, les expériences artistiques vécues en français où l'école, le foyer et la communauté collaborent dans un même but permettent à l'élève de s'actualiser comme francophone et de donner de la valeur aux expériences vécues tout en développant un sens d'appartenance à la communauté. Les arts devraient donc faire partie intégrale de la vie quotidienne au foyer, à l'école et dans la communauté.

L'expression artistique est le véhicule par lequel les valeurs, les mœurs et les croyances d'un peuple sont conçues, partagées et transmises aux futures générations. La collaboration entre l'école, les membres de la famille et les membres de la communauté contribuera à la vitalité de la communauté francophone en appuyant l'un et l'autre par la convergence de buts communs.

Enfin...

L'éveil par une éducation artistique favorisant la création artistique, la créativité, la consommation significative des produits culturels et un partenariat école-foyer-communauté suscite chez l'élève francophone en milieu minoritaire une découverte de son esprit intérieur pour qu'il puisse s'épanouir personnellement comme francophone et établir son rapport à soi et au monde. En plus, ces expériences donnent l'occasion à l'élève francophone d'utiliser son imagination, de nourrir sa créativité, d'exprimer sa pensée et ses sentiments, de prendre la parole, de faire preuve de curiosité, de poser des questions, d'affirmer son identité francophone, de développer un sens d'appartenance à la francophonie et de découvrir la richesse de sa culture.

Principes de l'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire

Outre les fondements de l'apprentissage des arts qui s'appliquent à tout élève de tout programme, ce document cadre (M-8) fait état de onze principes qui sous-tendent l'apprentissage spécifique des arts dans les écoles offrant le Programme français au Manitoba. Ces onze principes constituent des « filtres » permettant de mieux concevoir des situations pédagogiques et des ressources appropriées.

À l'école francophone, l'apprentissage des arts en français sera mieux réussi et contribuera davantage à la construction identitaire et culturelle lorsque :

1. la langue est considérée comme outil de communication, de réflexion, d'apprentissage, d'expression personnelle et de construction culturelle et identitaire;
2. l'apprenant a fréquemment l'occasion de prendre la parole afin de « penser et vivre les arts », particulièrement en interaction avec d'autres personnes;
3. l'apprenant est exposé à d'excellents modèles artistiques, langagiers et culturels avec lesquels il peut s'identifier et qui proviennent d'origines diverses, notamment des communautés francophones régionale, nationale et mondiale;
4. l'apprenant s'approprie un langage autour des arts et du processus créatif, et plus largement, manipule la langue dans des contextes artistiques;
5. l'apprenant fait l'expérience d'une variété de situations artistiques stimulantes, il donne du sens et réfléchit à ses apprentissages en arts et célèbre ses réussites, le tout contribuant à son cheminement identitaire et à un rapport positif à la langue;
6. les apprentissages en éducation artistique se déroulent dans un climat de confiance et de respect qui encourage l'apprenant à faire des choix, à prendre des risques, à s'affirmer et à prendre des initiatives;
7. les situations d'apprentissage sont significatives et pertinentes et donnent place à l'exploration, à l'investigation, à l'utilisation de matériaux divers, à la créativité et à la résolution de problèmes;
8. les situations d'apprentissage tiennent compte de la zone proximale d'apprentissage (besoins et capacités de l'apprenant, défis proposés, moyens pédagogiques mis en place pour favoriser le cheminement de l'apprenant), des connaissances antérieures et de ses intérêts;
9. les situations d'apprentissage sollicitent le cœur, l'esprit, les sens et le corps, et respectent la diversité des façons d'apprendre;
10. le foyer et la communauté enrichissent l'apprentissage des arts, et l'apprenant contribue à son tour à l'espace francophone;
11. les modalités d'évaluation s'intègrent et contribuent à l'apprentissage – elles appuient l'apprentissage et invitent à réfléchir sur l'apprentissage.

LIGNES DIRECTRICES DE MISE EN ŒUVRE

L'éducation artistique est obligatoire pour les élèves de la 1^{re} à la 8^e année. La proportion minimale du temps d'enseignement recommandée pour l'éducation artistique est la suivante :

1 ^{re} à la 6 ^e année	10 % du temps d'enseignement
7 ^e et 8 ^e années	8 % du temps d'enseignement

Le Manitoba offre quatre différents cadres des apprentissages en éducation artistique : danse, arts dramatiques, musique et arts visuels. Ces quatre cadres fournissent des ressources favorisant un apprentissage stimulant, complet et diversifié ainsi que des moyens de communication variés grâce à la littératie unique que comporte chacune des disciplines artistiques, soit la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels. Chaque cadre a été élaboré de façon à comprendre une variété de sous-disciplines reconnues pour chaque discipline dans le contexte de la maternelle à la 8^e année. À titre d'exemple, le cadre de musique a été mis au point de façon à comprendre le cours de musique générale, l'harmonie, le chant choral, la guitare, le jazz, les cordes, le violon, etc.

Les écoles peuvent choisir le nombre et la combinaison de disciplines artistiques qui conviennent à leur contexte, aux ressources disponibles et aux besoins locaux. Le nombre de disciplines artistiques offertes dans une école dépend des ressources disponibles, du temps d'enseignement alloué, du personnel en place et du modèle de mise en œuvre utilisé pour les programmes d'études en éducation artistique à l'école. Tous les éducateurs sont encouragés à intégrer des apprentissages en éducation artistique qui sont pertinents et appropriés dans les diverses matières scolaires; cependant, **la mise en œuvre des cadres des apprentissages pour chaque discipline artistique ne sera considérée comme étant complétée que si les quatre volets d'apprentissage pour la discipline choisie sont explorés de façon approfondie et interdépendante.**

La mise en œuvre complète d'une ou plusieurs disciplines artistiques sera réalisée par divers moyens, en suivant des modèles autonomes ou intégrés.

Dans un **modèle autonome**, les éducateurs enseignent une des quatre disciplines artistiques ou plus d'une discipline artistique comme étant une discipline indépendante, chacune comprenant un ensemble de connaissances et d'habiletés distinctes. Comme chaque discipline artistique propose des moyens distincts d'apprendre, chacune d'elles apporte une contribution importante et unique à l'apprentissage et au développement des élèves. L'apprentissage est réalisé par une variété de méthodes et de moyens inhérents à chaque discipline particulière.

Dans un **modèle intégré**, les éducateurs enseignent les disciplines artistiques en combinaison les unes avec les autres ou avec d'autres matières scolaires. En faisant le lien entre le contenu des cadres en éducation artistique et les autres apprentissages scolaires, on s'assure que les arts ne deviennent pas des disciplines séparées des autres programmes d'études. Les arts enrichissent les autres matières et s'enrichissent mutuellement en utilisant des perspectives nouvelles et plus approfondies qui s'acquièrent grâce à l'intégration des matières. Lorsque l'intégration se produit réellement, les enseignants se concentrent sur la réalisation des apprentissages de chaque matière. L'apprentissage est interdépendant dans la mesure où aucune matière n'est utilisée uniquement pour appuyer l'apprentissage des autres disciplines. L'enseignement intégré renforce les liens importants entre les disciplines et au sein de chacune d'entre elles.

Pour un enseignement efficace de l'une ou l'autre des quatre disciplines, l'enseignant doit posséder les connaissances et les habiletés appropriées, qu'il peut acquérir de diverses façons, notamment par des cours spécialisés, des programmes de formation préalable et continue des enseignants et d'autres occasions de perfectionnement professionnel.

FONDEMENTS DU CADRE

LE « PAYSAGE » DE LA DANSE

Le cadre des apprentissages en danse du Manitoba est conçu comme un paysage de savoir complet où l'enseignant et l'apprenant collaborent à l'apprentissage de la danse au moyen d'une approche active et holistique. Ce cadre les invite dans le champ dynamique de l'apprentissage de la danse grâce à un programme d'études conçu pour leur permettre de vivre les réalités dynamiques et complexes de la danse. Il comporte quatre volets d'apprentissage interreliés, et l'apprenant en danse en est la partie centrale. Les apprentissages et les manifestations d'apprentissage regroupés en quatre volets permettent de s'orienter dans l'univers de la danse.

« Le programme d'études élaboré pour le monde d'aujourd'hui fait usage de métaphores écologiques » (PONC, 2011, p. 8) afin de signifier que le savoir est dynamique et toujours en devenir. On n'élabore plus les cadres des apprentissages des programmes d'études comme une série de pièces détachées qu'on assemble, une à une, à la chaîne, mais comme un réseau organique complexe, structuré en champs, territoires ou « paysages » dynamiques.

Apprendre dans le « paysage » de la danse ou posséder le savoir-faire et le savoir-être de cette discipline signifie avoir la capacité de se familiariser avec la culture de la danse, de s'en imprégner, d'y participer pleinement et d'y contribuer (PONC, 2011). L'apprentissage de la danse est un cheminement dans le paysage de l'éducation en danse. Le cadre des apprentissages en danse offre à l'apprenant de nombreux points d'entrée pour commencer ou poursuivre son voyage transformateur et continu dans l'apprentissage de la danse. Dans ce paysage, l'apprenant peut suivre différents parcours offrant « une perspective unique, un lieu offrant des possibilités personnalisées pour accroître l'étendue de sa participation » [traduction libre] (Wenger, 2010, p. 197). L'identité unique de chaque apprenant et la perspective personnelle qu'elle lui donne sont des cadeaux pour la société (Wenger, 2010).

NATURE DE LA DISCIPLINE – LA DANSE

La danse enrichit, elle est essentielle à la vie. Elle illumine, approfondit et élargit l'expérience humaine. La danse présente des possibilités sans égales de percevoir et d'interpréter le monde qui nous entoure, et de communiquer.

La danse est présente dans toutes les cultures connues, et elle a marqué toutes les périodes historiques de ses pas. Depuis toujours, elle constitue un volet social important de toutes les civilisations et demeure un instrument symbolique utilisé partout dans le monde.

La danse est une forme d'expression artistique utilisant le corps pour véhiculer des images, des sentiments et des messages. En ce sens, la danse est à la fois le message et le médium. Les expériences de danse contribuent au développement des aspects personnel, social, économique, culturel et civique de notre vie. La danse imprègne les cultures du monde entier et sert invariablement à plusieurs fins comme outil d'interprétation, de guérison, de divertissement, de célébration, de socialisation, d'apprentissage, de culte, de conditionnement physique et de communication.

RAISON D'ÊTRE

La danse est un élément essentiel de l'éducation de chaque apprenant. Faire de la danse lui permet de développer sa perception, son interprétation, sa compréhension ainsi que la connaissance de soi et du monde qui l'entoure. Par le biais d'expériences en danse, l'apprenant a la possibilité de penser de façon créative, d'explorer des idées et des sentiments et de développer son identité personnelle, culturelle et sociale.

La socialisation et l'interaction se situent au cœur même de l'acte de danser en tant qu'expérience de groupe. La danse est un catalyseur du questionnement, de l'exploration et de l'apprentissage, et elle met à contribution le corps, l'esprit et les sens. Le cadre manitobain en danse favorise la résolution de problèmes, l'ouverture d'esprit sur différents points de vue et la réflexion critique. Il encourage la collaboration, l'innovation, l'initiative, la socialisation, la souplesse d'esprit, la pensée critique, le sens des responsabilités et le leadership. La danse contribue à un engagement profond, authentique et durable de l'apprenant. Elle a le pouvoir de préparer et d'inspirer les futurs citoyens du monde à comprendre et à aborder les défis les plus critiques de leur temps.

L'APPRENTISSAGE EN DANSE

Une éducation en danse de qualité est définie par des principes et des croyances fondés sur la recherche, la théorie et les pratiques actuelles en éducation. Ces principes et ces croyances ont la possibilité de transformer l'apprentissage de manière profonde.

Le processus d'apprentissage

L'apprentissage est un processus actif, concret et social qui vise la construction de sens. L'apprentissage prend forme par l'interaction dynamique entre les connaissances antérieures des élèves et les nouvelles expériences. L'apprenant construit sa propre compréhension par divers moyens en fonction de ses intérêts, de son expérience, de son style d'apprentissage et de facteurs personnels, sociaux et culturels. L'apprenant est motivé à participer pleinement à l'apprentissage quand cet apprentissage a une signification personnelle et pertinente, et quand il peut réfléchir à son propre cheminement et choisir l'orientation qu'il veut lui donner.

Dans le contexte scolaire, l'apprentissage se manifeste par le biais des relations et des interactions entre l'apprenant (individuel et collectif); la communauté d'apprentissage; les contextes d'apprentissage; la structure des programmes d'études; les communautés culturelles et artistiques et les savoirs disciplinaires (Davis et Sumara, 2006). L'apprentissage est défini par le savoir individuel et personnel ancré dans le savoir collectif dont il est tributaire (Ibid.).



**APPRENANT
EN DANSE**

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES ET CULTURELLES
COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
SAVOIRS DISCIPLINAIRES

L'éducation en danse peut favoriser l'apprentissage transformateur

L'éducation en danse peut favoriser l'apprentissage transformateur et les façons dont les gens perçoivent le monde. L'apprentissage transformateur (Mezirow, 1997) suscite de nouvelles manières de penser et d'agir permettant à l'apprenant de remettre en question ses croyances et de développer son autonomie et son pouvoir d'action. Les processus axés sur les arts ont un puissant pouvoir transformateur, « car ils exploitent le savoir concret, valorisent les émotions et créent des espaces où l'apprenant peut agir [...] et imaginer d'autres réalités » [traduction libre] (Butterwick et Lawrence, 2009, p. 44). Le pouvoir générateur et transformateur de l'éducation en danse inspire l'apprenant à devenir leader, innovateur, bâtisseur de sa communauté et à relever les grands défis de son époque.

Orientation de l'enseignement

La planification de l'enseignement devrait tenir compte des principes de l'apprentissage des arts de l'école francophone en milieu minoritaire (p. 4) ainsi que des considérations suivantes où l'apprentissage en danse atteint son plein potentiel lorsque :

- l'apprenant intègre les apprentissages des quatre volets pour développer ses compétences;
- l'apprentissage se construit de façon récursive et réflexive à partir des connaissances antérieures et des nouvelles expériences;
- la danse est perçue comme une forme de littératie – une approche active, participative et concrète qui vise à construire et à véhiculer un sens;
- la communauté apprenante favorise l'inclusion de tous les apprenants et la diversité des valeurs;
- l'apprenant participe au processus d'apprentissage dans un esprit de collaboration et de coopération;
- l'apprenant est encouragé à s'exprimer, à explorer ses propres idées, à prendre ses propres décisions et à établir l'orientation de son apprentissage;

- l'environnement d'apprentissage offre une vaste gamme d'œuvres, d'expériences en danse;
- les expériences d'apprentissage prennent la forme de conversations, de questionnement, de dialogues, de réflexions, d'analyses, d'interprétation et de recherches selon de multiples perspectives;
- les expériences d'apprentissage sont intéressantes et conçues de façon à motiver véritablement l'apprenant et à obtenir sa pleine participation;
- l'apprentissage offre des possibilités de choisir, d'exprimer sa créativité et son imagination, de courir des risques, de faire preuve de souplesse d'esprit, de s'accommoder de l'ambiguïté et d'innover;
- les expériences d'apprentissage présentent un lien dynamique avec des communautés artistiques et culturelles élargies, aussi bien locales que d'ailleurs dans le monde;
- l'évaluation en tant qu'apprentissage et au service de l'apprentissage est un élément central de tous les processus d'éducation en danse, permettant à l'apprenant et à l'enseignant d'observer, de donner et de recevoir une rétroaction, de réviser et de peaufiner leur approche, de planifier, d'encourager l'évolution en danse et d'atteindre leur plein potentiel artistique.

ORGANISATION ET COMPOSANTES DU CADRE EN DANSE

LE CADRE « PAPILLON » EN DANSE

Le cadre en danse du Manitoba est représenté graphiquement et métaphoriquement par l'image d'un papillon.

En tant qu'organisateur graphique, l'image du papillon forme une sorte de diagramme comprenant cinq parties distinctes et interdépendantes : les quatre ailes qui sont reliées chacune à la cinquième partie, le corps principal au centre. Chacune des ailes représente l'un des quatre « volets d'apprentissage » dans lequel les apprentissages du cadre en danse ont été définis. La partie centrale ou le « corps » du papillon, la partie à laquelle toutes les ailes sont reliées, représente l'apprenant en tant que danseur en herbe.

Le diagramme du papillon s'inspire d'un principe selon lequel l'apprenant peut s'épanouir grâce à des apprentissages où l'on a su doser les expériences de création avec les connaissances techniques et le développement des compétences; l'acquisition et l'approfondissement des concepts culturels et historiques liés à la danse et à la vie, et des occasions régulières d'exercer une réflexion critique axée sur la danse et sur son propre apprentissage.

Le papillon sert également de métaphore à la danse et à l'éducation artistique, faisant référence à la transformation, à l'accomplissement personnel, à la beauté esthétique et à la résilience. L'image du papillon peut stimuler bien d'autres associations intéressantes chez ceux qui liront ce document; cette source de réflexion s'inscrit parfaitement dans un cadre qui vise à devenir la plateforme d'un apprentissage créatif et personnalisé.



LE CENTRE DU PAPILLON

Le centre du papillon représente l'apprenant en danse qui s'engage et mobilise les apprentissages des quatre ailes afin de stimuler et soutenir son épanouissement artistique, et met l'accent sur les idées suivantes :

- L'objectif principal du programme d'études en danse est de soutenir, de favoriser et d'inspirer la croissance de chaque apprenant en tant que danseur. La danse est une activité valorisée tant comme expérience individuelle que collective.

- L'apprenant a le droit de connaître le plaisir et l'épanouissement que procure la danse, et d'apprendre en participant activement à des expériences de danse pertinentes.
- En dansant, l'apprenant apprend à respecter son corps et à s'en servir comme instrument d'expression créative. Il apprend aussi à utiliser l'espace, le temps, le mouvement et l'énergie pour communiquer et s'exprimer de façon symbolique.
- La danse stimule le développement des dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale et artistique de l'apprenant. Par la danse, il apprend à réfléchir avec son esprit et son corps. La danse permet à l'apprenant de faire l'expérience du monde qui l'entoure et d'en dépasser les limites en découvrant les danses d'autres cultures et d'autres époques.
- L'apprenant en danse est un créateur. En improvisant, en chorégraphiant ses mouvements et en exécutant ses danses, il explore ses idées, ses pensées, ses émotions et ses compétences nouvellement acquises de manière constructive et personnelle.

Au fur et à mesure que s'affirment son sens artistique, ses capacités artistiques, sa passion et sa confiance en lui, l'apprenant en danse s'engage sur la voie qui fera de lui un adulte créatif qui fait preuve de compétences artistiques, le genre même de citoyen qui saura enrichir leur propre vie et celle de leur collectivité future.

LES AILES QUI TRAVAILLENT ENSEMBLE

Chaque aile représente l'un des volets d'apprentissage à l'intérieur desquels s'articulent les apprentissages et les manifestations d'apprentissage liés à la danse. Alors que le corps même du papillon évoque la vision globale de l'apprenant en tant que jeune danseur, les ailes représentent une gamme d'apprentissages qui, globalement, constituent la voie vers un apprentissage de la danse complet, équilibré et pertinent.

Ces ailes ou volets d'apprentissage mettent en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la danse. Ces volets d'apprentissage sont : **Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.**

Bien que chaque volet présente un ensemble distinct d'apprentissages, l'atteinte de chacun d'eux n'est pas censée se faire de manière indépendante. Tout comme les ailes du papillon fonctionnent en synchronisme, les volets sont conçus pour travailler ensemble afin d'intégrer les apprentissages d'une éducation de qualité en danse.

Le langage et les pratiques (Faire) en danse sont reliés aux façons dont ils sont utilisés en création (Créer), aux manières dont ils établissent des liens avec différents contextes (Établir des liens) et, par le biais de la réflexion critique, transforment l'apprentissage et développent l'identité et le pouvoir d'agir (Réagir). Les riches expériences en danse intégreront invariablement des apprentissages appartenant à ces quatre volets.

LES AILES, UNE À LA FOIS

L'organisation des apprentissages en quatre volets ou en quatre ailes distinctes interdépendantes vise à donner un aperçu clair des connaissances, des compétences et des attitudes dont l'apprenant doit faire preuve à différents niveaux de son apprentissage. Chacun des quatre volets est composé :

d'un volet d'apprentissage

Chaque volet d'apprentissage (Faire, Créer, Établir des liens et Réagir) est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage et met en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la danse.

d'apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets de la maternelle à la 8^e année. Étant récurrents, ils doivent être revisités dans divers contextes et de différentes façons afin d'approfondir l'apprentissage qui se raffine et se complexifie avec le temps et les nouvelles expériences.

de manifestations d'apprentissage

Les manifestations d'apprentissage représentent les multiples et diverses façons de concrétiser les apprentissages. Ces manifestations renseignent et orientent l'apprentissage, la planification, l'enseignement et l'évaluation. Elles peuvent être des sources possibles d'évidences dans l'apprentissage en danse.

VOLETS D'APPRENTISSAGE

Chaque volet d'apprentissage est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage.

Faire (F)

L'apprenant développe une compréhension du langage de la danse, et le met en pratique.

Créer (C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en danse.

L'apprenant en danse

Établir des liens (É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la danse tout en développant son identité francophone.

Réagir (R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage en danse et développer son identité et son pouvoir d'agir.

APPRENTISSAGES DES QUATRE VOLETS

Les apprentissages en lien avec les quatre volets essentiels (F, C, É et R) en danse (D) sont identifiés ci-dessous :

Faire (D-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage de la danse, et le met en pratique.

- D-F1** L'apprenant démontre sa compréhension des éléments de la danse, et les met en pratique dans divers contextes.
- D-F2** L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse.
- D-F3** L'apprenant fait preuve d'un sens musical en danse.

Créer (D-C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en danse.

- D-C1** L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en danse.
- D-C2** L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en danse.
- D-C3** L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en danse.

Établir des liens (D-É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la danse tout en développant son identité francophone.


- D-É1** L'apprenant prend connaissance des artistes et des danses (francophones et autres) de divers lieux, époques, groupes sociaux et cultures, et expérimente avec ces danses.
- D-É2** L'apprenant prend connaissance d'une variété de genres, de styles et de traditions de danse, et expérimente avec ceux-ci.
- D-É3** L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités.

Réagir (D-R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage en danse et développer son identité et son pouvoir d'agir.

- D-R1** L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences en danse.
- D-R2** L'apprenant décrit ses expériences en danse à partir de ses observations.
- D-R3** L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse.
- D-R4** L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences en danse.

GUIDE DE LECTURE DU CADRE



FAIRE (D-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage de la danse, et le met en pratique

APPRENTISSAGES

D - F1	D - F2	D - F3
L'apprenant démontre sa compréhension des éléments de la danse, et les met en pratique dans divers contextes.	L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse.	L'apprenant fait preuve d'un sens musical en danse.

FAIRE (D-F2)

L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
			démontre des techniques de danse propres à au moins une forme de danse (p. ex. : positions utilisant tout le corps propres à la danse jazz, positions des pieds pour le ballet, positions du corps pour la danse de société, pas spécifiques à la danse à claquettes)
			5-8 D-F2.1
			démontre des pas de danse, des techniques et des rotations de diverses danses traditionnelles et sociales
			5-8 D-F2.4
			utilise le vocabulaire approprié à la danse pour étiqueter et décrire les techniques de danse étudiées
			5-8 D-F2.7
			exécute et démontre sa compréhension du rôle de la respiration et d'un échauffement complet du corps en danse
			5-8 D-F2.8
			suit des signes visuels et musicaux et la notation apprise dans les expériences de danse
			5-8 D-F2.9
Caractéristiques de danses appropriées au niveau (5 ^e à 8 ^e année) Voir Annexe F			

Volets d'apprentissage

Les volets d'apprentissage ou ailes mettent en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la danse. Ces volets d'apprentissage sont : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets de la maternelle à la 8^e année. Étant récursifs, ils doivent être revisités dans divers contextes et de différentes façons afin d'approfondir l'apprentissage qui se raffine et se complexifie avec le temps et les nouvelles expériences.

Manifestations d'apprentissage

Les manifestations d'apprentissage représentent les multiples et diverses façons de concrétiser les apprentissages. Ces manifestations renseignent et orientent l'apprentissage, la planification, l'enseignement et l'évaluation. Elles peuvent être des sources possibles d'évidences dans l'apprentissage en danse.

Codes

Les codes identifient :

- Le ou les niveaux scolaires ciblés
- La discipline artistique
- Le volet d'apprentissage
- Les apprentissages
- Les manifestations d'apprentissage

Exemple : 5-8 D-F2.1

5-8 : 5^e à la 8^e année

D : Danse

F : Faire

2 : Apprentissage

1 : Manifestation d'apprentissage

Annexes

Des liens aux tableaux de concepts clés sont fournis pour détailler certaines manifestations d'apprentissage.



APPRENTISSAGES



FAIRE (D - F)

L'apprenant développe une compréhension du langage de la danse, et le met en pratique

APPRENTISSAGES

D - F1

L'apprenant démontre sa compréhension des éléments de la danse, et les met en pratique dans divers contextes.

D - F2

L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse.

D - F3

L'apprenant fait preuve d'un sens musical en danse.

FAIRE (D - F1)

L'apprenant démontre sa compréhension des éléments de la danse, et les met en pratique dans divers contextes.

L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
utilise le mouvement pour démontrer sa compréhension du corps en danse : des parties du corps, de la forme du corps et des actions/ mouvements corporels de base				
M-4 D-F1.1				
Éléments de la danse : Le corps (M à 4 ^e année) <i>Voir Annexe A</i>				
utilise le mouvement pour explorer et démontrer sa compréhension de l' espace en danse : personnel et général, de la direction, du niveau, du tracé et de la dimension				
M-4 D-F1.2				
Éléments de la danse : L'espace (M à 4 ^e année) <i>Voir Annexe B</i>				
utilise le mouvement pour explorer et démontrer sa compréhension des relations en danse : entre les danseurs et entre les danseurs et les objets				
M-4 D-F1.3				
Éléments de la danse : Les relations (M à 4 ^e année) <i>Voir Annexe C</i>				
démontre qu'il comprend que les facteurs liés aux mouvements de danse (tempo, dynamique et déroulement) et les gestes peuvent être utilisés pour créer une infinité de qualités de mouvement				
M-4 D-F1.4				
Éléments de la danse : Les facteurs de mouvement liés à la danse et les gestes (M à 4 ^e année) <i>Voir Annexe D</i>				
utilise le vocabulaire approprié à la danse pour étiqueter et décrire les éléments de danse				
M-4 D-F1.6				

FAIRE (D - F1)

L'apprenant démontre sa compréhension des éléments de la danse, et les met en pratique dans divers contextes.

L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
utilise le mouvement pour démontrer sa compréhension du corps comme instrument du danseur			5-8 D-F1.1
Éléments de la danse : Le corps (5 ^e à 8 ^e année) <i>Voir Annexe A</i>			
utilise le mouvement pour démontrer sa compréhension intégrée de l' espace en danse (directions, niveaux, tracés et dimensions)			5-8 D-F1.2
Éléments de la danse : L'espace (5 ^e à 8 ^e année) <i>Voir Annexe B</i>			
utilise le mouvement pour démontrer sa compréhension des relations en danse			5-8 D-F1.3
Éléments de la danse : Les relations (5 ^e à 8 ^e année) <i>Voir Annexe C</i>			
crée diverses qualités de mouvement en combinant les facteurs liés aux mouvements de danse			5-8 D-F1.4
Éléments de la danse : Les qualités de mouvement (5 ^e à 8 ^e année) <i>Voir Annexe E</i>			
utilise le mouvement pour démontrer sa compréhension des gestes expressifs en danse (p. ex. : gestes sociaux, ritualisés, fonctionnels, affectifs, caractériels)			5-8 D-F1.5
utilise le vocabulaire approprié à la danse pour étiqueter, décrire et analyser les éléments de la danse			5-8 D-F1.6

FAIRE (D - F 2)

L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
développe ses habiletés dans des mouvements de locomotion de base dans diverses expériences de danse (p. ex. : marche, course, saut, bond, glissement, galop, sautillerment)	M-1 D-F2.2	exécute des mouvements de locomotion de base et des variations sur ces mouvements (p. ex. : marche légère à un niveau élevé, glissade en diagonale, course suivant une courbe), seul et avec un partenaire 2 D-F2.2	exécute des séquences de danse combinant des variations de locomotion 3-4 D-F2.2	
			danse dans divers types de formations (p. ex. : trios, petits groupes, cercles, carrés, lignes parallèles) 3-4 D-F2.3	
			exécute divers pas simples (p. ex. : pas-sautillerment, schottische, prance, triplette, cherkessiya, grapevine, polonaise) 3-4 D-F2.4	
développe les compétences de mouvement axial de base dans diverses expériences de danse (p. ex. : plier/ fléchir, étirement/extension, élan, torsion/rotation) M-1 D-F2.5		exécute des mouvements axiaux de base et des variations sur ces mouvements (p. ex. : balancement, poussée, traction, s'asseoir, s'agenouiller) 2 D-F2.5	exécute des séquences de danse en combinant des variations de mouvement axial 3-4 D-F2.5	
			exécute des séquences de danse en combinant des mouvements axiaux et de locomotion 3-4 D-F2.6	
suit des signes visuels et musicaux dans les expériences de danse				M-4 D-F2.9
exécute des danses appropriées au niveau				M-8 D-F2.10
Caractéristiques de danses appropriées au niveau (M à 4 ^e année) <i>Voir Annexe F</i>				

FAIRE (D - F 2)

L'apprenant développe une aisance dans l'emploi des techniques de danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
démontre des techniques de danse propres à au moins une forme de danse (p. ex. : positions utilisant tout le corps propres à la danse jazz, positions des pieds pour le ballet, positions du corps pour la danse de société, pas spécifiques à la danse à claquettes)			5-8 D-F2.1
démontre des pas de danse, des techniques et des rotations de diverses danses traditionnelles et sociales			5-8 D-F2.4
utilise le vocabulaire approprié à la danse pour étiqueter et décrire les techniques de danse étudiées			5-8 D-F2.7
exécute et démontre sa compréhension du rôle de la respiration et d'un échauffement complet du corps en danse			5-8 D-F2.8
suit des signes visuels et musicaux et la notation apprise dans les expériences de danse			5-8 D-F2.9
exécute des danses appropriées au niveau			M-8 D-F2.10
Caractéristiques de danses appropriées au niveau (5 ^e à 8 ^e année) <i>Voir Annexe F</i>			

FAIRE (D - F3)

L'apprenant fait preuve d'un sens de musical en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
donne une réponse kinesthésique au déroulement rythmique (p. ex. : le rythme, les phrases, le tempo) d'une grande variété d'œuvres musicales				
				M-4 D-F3.1
bouge en synchronisme avec une pulsation régulière sur diverses mesures (progression suggérée : commencer par les mesures 2/4 et 6/8, puis progresser vers 3/4, 4/4 et changer de mesure) et en variant le tempo (rapide/lent, accélérer, ralentir)				
				M-4 D-F3.2
reconnaît des pulsations accentuées et y répond par des mouvements				
				M-4 D-F3.3
	exécute des mouvements de durées variées (p. ex. : avec la pulsation [marcher, sautiller, bondir], plus rapides que la pulsation [courir par deux, par quatre, par trois] et plus lents que le tempo [marcher lentement, plus lentement, le plus lentement possible et périodes de repos – aucun mouvement/immobilité])			
				1-4 D-F3.4

FAIRE (D - F3)

L'apprenant fait preuve d'un sens musical en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
			bouge en synchronisme avec l'enchaînement et la structure (p. ex. : pulsation, accent, rythme, phrase et tempo) d'une grande variété de musiques
			5-8 D-F2.1
			exécute des mouvements syncopés
			5-8 D-F2.4
			démontre son autonomie rythmique dans les mouvements polyrythmiques
			5-8 D-F2.7
			décrit et analyse les qualités formelles et expressives de la musique de danse
			5-8 D-F2.8



C R É E R (D - C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en danse

APPRENTISSAGES

D - C1

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en danse.

D - C2

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en danse.

D - C3

L'apprenant révise, peaufine et partage ses idées et ses créations en danse.

CRÉER (D - C1)

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
s'inspire d'expériences personnelles ou d'autres sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; thèmes; observations; stimuli visuels; apprentissage en cours dans d'autres matières; poèmes; histoires; musique; vie quotidienne, familiale ou communautaire) afin de générer des questions et des idées pour la création en danse				M-4 D-C1.1
considère d'autres disciplines artistiques (arts médiatiques, arts dramatiques, arts visuels, musique) et d'autres domaines afin d'inspirer et de déclencher des idées pour la création en danse				M-8 D-C1.2
génère des idées à partir de l'exploration du mouvement et de l'improvisation				M-8 D-C1.3
s'engage dans un processus collaboratif de remue-méninges d'idées pour la création en danse				M-8 D-C1.4

CRÉER (D - C1)

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
s'inspire d'expériences personnelles ou d'autres sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; observations; associations; traditions culturelles; événements; actualités; enjeux sociaux, politiques, historiques et environnementaux; analyse du travail fait par d'autres danseurs et interprètes; etc.) pour générer des idées			
considère d'autres disciplines artistiques (arts médiatiques, arts dramatiques, arts visuels, musique) et d'autres domaines afin d'inspirer et de déclencher des idées pour la création en danse			
génère des idées à partir de l'exploration du mouvement et de l'improvisation et de l'observation de ses pairs			
s'engage dans un processus collaboratif de remue-méninges d'idées pour la création en danse			
explore et recueille un grand nombre de ressources pour stimuler et développer ses idées pour la danse (p. ex. : le portfolio de travail d'un chorégraphe peut contenir des inscriptions dans son journal, des croquis ou des plans de danses, des réflexions sur le processus chorégraphique, des photographies, des enregistrements vidéos, des analyses sur la façon de raffiner des danses)			

CRÉER (D - C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
expérimente avec le corps et le mouvement pour tester ses idées				M-8 D-C2.1
choisit et organise des idées de mouvement avec toute la classe, en groupe ou individuellement (p. ex. : créer une phrase en danse à partir de trois pas différents et de deux directions)		M-2 D-C2.2	choisit, organise et utilise avec une autonomie croissante, une combinaison d'idées pour chorégraphier des danses (p. ex. : motifs, tempo, énergie, déroulement/enchaînement, facteurs liés à la danse, gestes)	
			3-4 D-C2.2	
Concepts clés : Formes de danse <i>Voir Annexe G</i>				
décrit les décisions concernant le choix et l'emploi d'éléments, de techniques, de formes, de facteurs liés à la danse et de gestes dans le travail en cours		M-2 D-C2.3	explique ses décisions concernant le choix et l'emploi des éléments, techniques, facteurs liés à la danse, formes et gestes dans le travail en cours	
			3-4 D-C2.3	
intègre, le cas échéant, les découvertes spontanées dans son travail en cours				M-4 D-C2.4
élabore et approfondit des idées en danse individuellement et en collaboration				M-8 D-C2.5

CRÉER (D - C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
teste et élabore ses idées en expérimentant avec le corps et le mouvement			M-8 D-C2.1
choisit, organise et utilise une combinaison d'idées, d'éléments et de techniques pour créer ses danses			5-8 D-C2.3
choisit et utilise une variété d'outils chorégraphiques pour développer et exprimer des idées			5-8 D-C2.3
Éléments de la danse : Outils chorégraphiques <i>Voir Annexe H</i>			
reconnait et intègre, le cas échéant, les découvertes spontanées dans sa création en danse			5-8 D-C2.5
élabore et approfondit des idées en danse individuellement et en collaboration			M-8 D-C2.6

CRÉER (D - C3)

L'apprenant révise, peaufine et partage ses idées et ses créations en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
partage le travail en cours dans le but de l'améliorer				M-4 D-C3.1
révise et répète en réponse à la rétroaction de l'enseignant ou de ses pairs			révise, répète et raffine, avec une autonomie croissante, en réponse à la rétroaction de l'enseignant ou de ses pairs avec intention et auditoire cible en tête	3-4 D-C3.2
M-2 D-C3.2			peaufine son travail (p. ex. : prend des décisions appropriées à savoir si son travail est « fini » ou non)	3-4 D-C3.3
partage ses idées/chorégraphies et interprétations de danses avec la famille, l'école et la communauté en les exécutant, en présentant un portfolio ou un enregistrement de celles-ci				M-4 D-C3.4

CRÉER (D - C3)

L'apprenant révise, peaufine et partage ses idées et ses créations en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
sélectionne et partage le travail en cours dans le but de l'améliorer			5-8 D-C3.1
révise, peaufine et répète en réponse à une autocritique ou à la rétroaction des pairs			5-8 D-C3.2
met au point et enregistre des chorégraphies originales et des interprétations (p. ex. : notation, enregistrement vidéo, photographie, description, dessin)			5-8 D-C3.3
choisit, met en scène et exécute avec d'autres des chorégraphies pour la famille, l'école et la communauté avec intention et auditoire cible en tête			5-8 D-C3.4
applique des pratiques artistiques, légales et éthiques relatives à la création, au partage et à la consommation de danses			5-8 D-C3.5



ÉTABLIR DES LIENS (D - É)

L'apprenant établit des liens avec divers contextes (lieux, époques, cultures et groupes sociaux) pour développer sa compréhension de la portée de la danse tout en développant son identité francophone

APPRENTISSAGES

D - É1

L'apprenant prend connaissance des artistes et des danses (francophones et autres) de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux cultures, et expérimente avec ces danses.

D - É2

L'apprenant prend connaissance d'une variété de genres, de styles et de traditions de danse, et expérimente avec ceux-ci.

D - É3

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités.

ÉTABLIR DES LIENS (D-É1)

L'apprenant prend connaissance des artistes et des danses (francophones et autres) de divers lieux, époques, groupes sociaux et cultures, et expérimente avec ces danses. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
		M-2 D-É1.1	<p>exécute, observe, décrit et compare des danses (francophones et autres) représentatives de différentes époques et de divers lieux (notamment des danses :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du passé et de l'époque contemporaine • des cultures francophones du Manitoba, du Canada et d'ailleurs dans le monde) 	3-4 D-É1.1
			identifie les danses présentées et exécutées à la maison, à l'école et dans sa communauté francophone, les partage et en discute avec les autres	M-4 D-É1.2
		M-2 D-É1.3	démontre sa connaissance d'artistes, de troupes ou de lieux de danse de sa communauté francophone, du Manitoba, du Canada et d'ailleurs	3-4 D-É1.3

ÉTABLIR DES LIENS (D-É1)

L'apprenant prend connaissance des artistes et des danses (francophones et autres) de divers lieux, époques, groupes sociaux et cultures, et expérimente avec ces danses. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
identifie, décrit et compare des danses de différents lieux, époques, groupes sociaux et cultures (notamment : <ul style="list-style-type: none">des danses francophones du passé et de l'époque contemporainedes danses de diverses cultures francophones dont des danses du Manitoba, du Canada et d'ailleurs)			5-8 D-É1.1
nomme, partage et discute des danses vues à l'occasion de prestations en direct et par divers moyens de diffusion			5-8 D-É1.2
démontre sa connaissance des contributions apportées par des danseurs et des chorégraphes francophones de sa communauté, du Manitoba, du Canada et d'ailleurs			5-8 D-É1.3

ÉTABLIR DES LIENS (D-É2)

L'apprenant prend connaissance d'une variété de genres, de styles et de traditions de danse, et expérimente avec ceux-ci. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
démontre qu'il comprend qu'il existe différents types de danses				M-4 D-É2.1
démontre qu'il comprend que les danses peuvent être classifiées selon des caractéristiques communes				M-4 D-É2.2
démontre qu'il comprend que la danse est une forme d'art, tout comme les arts dramatiques, la musique et les arts visuels				M-4 D-É2.3

ÉTABLIR DES LIENS (D-É2)

L'apprenant prend connaissance d'une variété de genres, de styles et de traditions de danse, et expérimente avec ceux-ci. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
			identifie et décrit des formes, des genres ou des styles de danses (p. ex. : moderne, jazz, traditionnelle, sociale, ballet, à claquettes, aérobique) 5-8 D-É2.1
			démontre sa compréhension des caractéristiques générales de la danse selon les groupes (p. ex. : contexte culturel, social, historique) 5-8 D-É2.2
			décrit et compare les qualités de différentes formes d'art (p. ex. : arts visuels, danse, arts dramatiques, arts littéraires, musique) dans des groupes sociaux, culturels ou historiques similaires 5-8 D-É2.3

ÉTABLIR DES LIENS (D-É3)

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
	identifie quand et pourquoi les gens dansent dans leur vie quotidienne (p. ex. : pour raconter une histoire, célébrer, faire de l'exercice, apprendre, communiquer des idées, socialiser)	M-2 D-É3.1	explique la raison d'être et le rôle de la danse dans sa communauté francophone et de d'autres lieux et époques	3-4 D-É3.1
	reconnaît les significations ou les buts visés des danses exécutées ou présentées en classe (p. ex. : représentations de la nature dans la danse du cerceau chez les Autochtones, mouvements symbolisant le travail dans les mines de charbon dans le Tanko Bushi du Japon)			M-4 D-É3.3
	fait preuve d'appréciation de la danse en tant que moyen d'expérimentation et d'exploration de sa propre vie et de celle des autres (p. ex. : sentiments, valeurs, histoires, événements, cultures)			M-4 D-É3.4
	prend conscience que la danse reflète, influence et façonne les traditions, les valeurs, les croyances, les enjeux, les événements et l'identité francophone des individus et des collectivités			M-4 D-É3.5
	applique des comportements et des attitudes appropriés en tant que danseur et spectateur			M-4 D-É3.7

ÉTABLIR DES LIENS (D-É3)

L'apprenant démontre sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse (francophone et autre) dans la vie des individus et des collectivités. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
démontre sa compréhension des multiples rôles et objectifs de la danse dans sa communauté francophone et dans la société (p. ex. : plaisir, persuasion, critique sociale, expérience spirituelle ou expression de la culture)			5-8 D-É3.1
examine et explique ses motivations personnelles dans la création de danse			5-8 D-É3.2
démontre sa compréhension des significations et des buts visés des danses exécutées ou présentées en classe			5-8 D-É3.3
démontre son appréciation de la danse comme moyen de mieux se connaître et connaître les autres (p. ex. : sentiments, idées, histoires, cultures)			5-8 D-É3.4
démontre qu'il comprend que la danse reflète, influence et façonne les traditions, les valeurs, les croyances, les enjeux, les événements et l'identité francophone des individus et des groupes			5-8 D-É3.5
démontre sa connaissance de l'impact du contexte sur les artistes en danse et leurs œuvres (p. ex. : considérer les contextes personnels, sociaux, culturels, géographiques/environnementaux, historiques)			5-8 D-É3.6
fait preuve de comportements et d'attitudes appropriés en tant que danseur et spectateur dans divers lieux et contextes en danse			5-8 D-É3.7
décrit diverses carrières dans le domaine de la danse (p. ex. : danseur/acteur professionnel, directeur de scène, chorégraphe, thérapeute en danse)			5-8 D-É3.8



RÉAGIR (D - R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique pour enrichir son apprentissage en danse et développer son identité et son pouvoir d'agir

APPRENTISSAGES

D - R1

L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences en danse.

D - R2

L'apprenant décrit ses expériences en danse à partir de ses observations.

D - R3

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse.

D - R4

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences en danse.

RÉAGIR (D - R1)

L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
prend le temps de bien percevoir les expériences en danse avant de partager ses opinions et faire un jugement								M-8 M-R1.1
fait des liens personnels avec ses expériences en danse antérieures et d'autres formes d'art								M-8 M-R1.2
exprime ses premières impressions à l'égard de ses expériences en danse (p. ex. : pensées, sentiments, intuitions, associations, questions, histoires, liens avec d'autres disciplines)								M-8 M-R1.3

RÉAGIR (D - R 2)

L'apprenant décrit ses expériences en danse à partir de ses observations. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
identifie les :								
<ul style="list-style-type: none">■ éléments (actions/mouvements, espace, relations)■ techniques (pas de danse, formations, etc.)■ facteurs liés à la danse■ qualités musicales■ thèmes, costumes et accessoires								M-8 D-R2.1
utilise la terminologie de la danse pour décrire et observer								M-8 D-R2.2
considère différentes observations et établit une compréhension commune								M-8 D-R2.3
démontre qu'il comprend que le fait d'observer des détails l'aide à réfléchir à la danse et à apprécier, exécuter et créer des danses								M-8 D-R2.4

RÉAGIR (D - R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
détermine comment les éléments de la danse peuvent communiquer un message				M-4 D-R3.1
réfléchit et partage ses idées sur la signification de la danse (p. ex. : de quoi s'agit-il, quels sont les sentiments que l'œuvre suscite, à quoi pourrait-elle servir)		réfléchit, communique et explique ses interprétations personnelles de la danse		2-4 D-R3.2
M-1 D-R3.2				
examine d'autres interprétations pour comprendre différentes perspectives et éclairer la réflexion au sujet de la danse				M-8 D-R3.3
coconstruit des critères à des fins d'analyse et d'évaluation				M-4 D-R3.4

RÉAGIR (D - R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
analyse comment les éléments de la danse sont utilisés et organisés à des fins créatives et artistiques			5-8 D-R3.1
partage et justifie ses propres interprétations de sa danse et de celle des autres (p. ex. : la signification ou l'effet d'une œuvre; les sentiments évoqués par la danse; l'histoire que la danse semble raconter)			5-8 D-R3.2
examine d'autres interprétations pour comprendre différentes perspectives et éclairer la réflexion au sujet de la danse			5-8 D-R3.3
coconstruit des critères à des fins d'analyse et d'évaluation			M-8 D-R3.4

RÉAGIR (D - R4)

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences en danse. L'apprenant en :

maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
				justifie ses préférences, ses idées et ses interprétations en danse
				M-4 D-R4.1
				reconnait et respecte le fait que d'autres personnes peuvent avoir différentes préférences, idées interprétations et opinions en matière de danse
				M-4 D-R4.2
				fait des choix éclairés et sait prendre des décisions relatives à la danse
				M-4 D-R4.3

RÉAGIR (D - R4)

L'apprenant donne un sens à son apprentissage et met en pratique ce qu'il apprend à partir de ses expériences en danse. L'apprenant en :

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
justifie ses préférences, ses interprétations, ses décisions et ses évaluations en danse			5-8 D-R4.1
reconnaît et respecte le fait que d'autres personnes peuvent avoir différentes opinions, préférences, interprétations et évaluations en danse			5-8 D-R4.2
fait des jugements et des choix éclairés pour décider, agir et évaluer			5-8 D-R4.3
identifie des façons dont la danse façonne l'identité personnelle, culturelle et artistique			5-8 D-R4.4



ANNEXES

ANNEXES

Les annexes du cadre de danse ci-dessous fournissent des renseignements liés aux concepts clés identifiés dans les apprentissages en tenant compte du niveau de l'apprenant. Ces renseignements appuient le développement des compétences liées au corps, à l'espace, aux relations, aux facteurs de mouvements, aux gestes, aux caractéristiques de la danse, aux formes et aux outils chorégraphiques.

Annexe A - Éléments de la danse : Le corps

Annexe B - Éléments de la danse : L'espace

Annexe C - Éléments de la danse : Les relations

Annexe D - Éléments de la danse : Les facteurs de mouvement liés à la danse et les gestes

Annexe E - Éléments de la danse : Les qualités de mouvement

Annexe F - Caractéristiques de danses appropriées au niveau

Annexe G - Formes de danse

Annexe H - Outils chorégraphiques

Bien qu'une progression des apprentissages tenant compte du niveau de l'apprenant soit suggérée, ces concepts et ces compétences font partie d'un continuum d'apprentissage de la danse avec des points d'entrée qui dépendront des antécédents et des expériences antérieures des apprenants et de leur contexte d'apprentissage. Les habiletés, les connaissances et les concepts suggérés pour un niveau scolaire sont également importants pour les niveaux subséquents. L'apprentissage en danse est considéré récursif; la compréhension du langage, des outils, des habiletés et des concepts liés à la danse devient plus profonde, plus riche, plus sophistiquée et plus complexe au fil du temps et de l'expérience.



Éléments de la danse : Le corps

Le corps	Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Parties	Explorer le potentiel du mouvement des parties du corps, des articulations et surfaces			Contrôler les mouvements des parties du corps, des articulations et surfaces	
		Diriger le mouvement avec les parties du corps, les articulations et surfaces			
			Explorer la flexion, l'extension, la rotation		
Formes	Créer des formes corporelles		Maintenir des formes corporelles équilibrées à partir de positions debout, assises et à genoux		
	Prendre conscience de l'état d'équilibre et de déséquilibre		Relations entre les parties du corps dans diverses formes corporelles		Reconnaître les formes corporelles : arrondies, angulaires ou droites
Actions	<p>Explorer un éventail toujours plus grand d'actions/mouvements du corps en danse :</p> <p>p. ex. : <i>course, rotation, ondulation, saut, roulade, rebond, arrêt</i></p> <p style="text-align: center;"><i>torsion, contraction, coup de pied, chute, tour, effondré</i></p>				

ANNEXE A (suite)

Éléments de la danse : Le corps

Le corps	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
Alignement et contrôle	Démontrer les éléments fondamentaux de l'alignement, de la posture et de la pose statique		Démontrer les éléments fondamentaux de l'alignement, de la posture et de la pose en mouvement	
	Contrôler et coordonner le mouvement en portant attention aux positions de départ, à l'amorce des mouvements, à la connexion des mouvements, aux transitions, à l'arrêt des mouvements et aux poses finales			
			Démontrer le contrôle du centre du corps, du placement et de l'équilibre	
Parties	Utiliser les gestes des bras et des jambes (p. ex. : vers l'avant, le côté et l'arrière, en opposition)			
	Diriger et soutenir le mouvement avec les diverses parties du corps, les articulations et les surfaces (p. ex. : faire une figure de 8 avec diverses parties du corps comme la tête, les épaules, la cage thoracique, les hanches et les genoux)			
			Explorer les fonctions musculaires et l'utilisation de l'abduction (mouvement qui s'éloigne du centre du corps), de l'adduction (mouvement qui se rapproche de la ligne médiane du corps) et de la circumduction (mouvement circulaire, comme le mouvement des bras pour former un arc)	
Formes	Reconnaître et maintenir des formes corporelles équilibrées en utilisant diverses parties du corps pour se soutenir, seul et avec d'autres			
			Maintenir et reconnaître des formes corporelles symétriques et asymétriques, seul et avec d'autres	
Actions	Reconnaître et exécuter un éventail complet d'actions (p. ex. : déplacement, élévation, rotation, roulade, chute, récupération, geste)			

Éléments de la danse : L'espace

Le corps	Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Lieux	Espace personnel et général				Dimensions spatiales (ampleur des mouvements dans l'espace personnel et général)
Directions	Vers l'avant/vers l'arrière/de côté/en diagonale		Gauche/droite	Avant-scène/lointain/centre de scène/ côté droit (côté jardin) et côté gauche (côté cour)	
Niveaux	Mouvements et exécution de formes à différents niveaux : haut/moyen/bas				
Dimensions spatiales	Tracé au sol et aérien (droit, en courbe, en zigzag, pas de polka)		Tracé en diagonale, angulaires, combinés (labyrinthe, etc.)	Tracés combinés	

ANNEXE B (suite)

Éléments de la danse : L'espace

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
Modifier les niveaux du corps en se déplaçant dans l'espace (p. ex. : vers l'avant et le haut, vers l'arrière et le bas, directement et indirectement) en intégrant des mouvements de plus en plus complexes			
Alterner des séquences de tracés au sol et aériens (p. ex. : arc avec les bras, course en zigzag, répétition)		Intégrer des concepts spatiaux comme la direction, le tracé, les niveaux ou l'ampleur dans les séquences au sol et aériennes (p. ex. : en arquant les bras, en courant en zig zag)	
Expérimenter l'espace négatif et positif (une forme faite avec le corps représente l'espace positif et l'espace entourant le corps est l'espace négatif)			
Réagir aux termes liés à la scène : coulisse, auditoire, avant-scène, rideau	Entrée des artistes, plateau, salle	Remonter/descendre/centre de scène, côté droit (côté jardin) et côté gauche (côté cour)	Centre de scène, côté droit (côté jardin), côté gauche (côté cour), entrer, sortir, coulisses

Éléments de la danse : Les relations

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Individuel	...	partenaires	...	trios/petits groupes
Relations simples entre danseurs		...	Relations complexes	
Exemples :				
<i>suivre, faire le miroir, mener</i>		<i>se rencontrer et se séparer, se toucher et s'éloigner, tourner autour</i>		
			<i>à côté, par-dessus, sous, à travers</i>	
<i>prendre contact, ceinturer, opposer</i>				
Relations entre danseurs et accessoires :				
Exemples :				
<i>Foulards, rubans, balles, ballons</i>		<i>chapeaux, éventails, plumes</i>		
			<i>cannes, cerceaux, bâtons</i>	
<i>chaises, bâtons de hockey, balais</i>				

ANNEXE C (suite)

Éléments de la danse : Les relations

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
Relations simples entre les danseurs en groupe		Relations plus complexes entre les danseurs en groupe	
<i>Exemples de relations :</i> <i>se rencontrer, se séparer, conduire, suivre, se toucher, s'éloigner, bouger à l'unisson, bouger en opposition, bouger en alternance, prendre contact, ceinturer</i>			
Relations de plus en plus complexes entre les danseurs et les accessoires			
<i>Quelques relations de danse :</i> partie du corps à une autre (p. ex. : relation du poignet à l'épaule) danseur à un autre danseur (p. ex. : se mouvoir en miroir, se rencontrer, se séparer) danseur et groupe (p. ex. : bouger à l'unisson) un groupe à un autre (p. ex. : bouger en opposition) danseur à un objet (p. ex. : se mouvoir autour d'une canne, lancer/attraper un ballon) danseur et espace (p. ex. : adaptation de l'interprétation par rapport aux possibilités ou aux contraintes spatiales) danseur et éléments de la production (<i>décor, musique, éclairage, costume, ambiance</i>)			

Éléments de la danse : Les facteurs de mouvement et les gestes

Facteurs de mouvement	Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Tempo	Rapide, lent		Combinaisons tempo-dynamiques (fort et rapide, fort et lent, léger et rapide, léger et lent) Gradation du tempo, de la dynamique (devenant plus rapide, plus fort, plus léger, etc.) et ampleur (peu rapide, rapide, très rapide, etc.)		
	Tout le corps	Tout le corps et les parties du corps			
Dynamique	Forte, légère				
	Tout le corps	Tout le corps et les parties du corps			
Déroulement (niveau de retenue ou de contrôle de la force)		Libre (continu, sans retenue, sans contrôle ou limité, retenu, contrôlé)	Combinaisons de tempo, dynamique et déroulement (rapide et soudain, fort et soutenu, etc.)		
Gestes	Explorer l'usage de gestes connus (révérence, salut, signe de la main) et de gestes inventés (pour identifier un caractère, exprimer une émotion) en danse				

Éléments de la danse : Les qualités de mouvement

5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
Utiliser des facteurs liés aux mouvements individuels : poids – fort/léger; temps – soudain/maintenu; espace – direct/indirect; flux – restreint/libre			
Combiner deux facteurs liés au mouvement (p. ex. : combiner le temps et le poids pour faire des mouvements forts-maintenus, forts-soudains, légers-maintenus et légers-soudains)			
Explorer les variations de poids (maintenu, frappé, suspendu, vibré et fléchi)			
		Combiner trois facteurs liés au mouvement (temps-poids-espace) dans les actions-efforts de base de Laban : <ul style="list-style-type: none"> • glisser (maintenu + léger + direct) • flotter (maintenu + léger + flexible) • osciller (soudain + léger + flexible) • tapoter (soudain + léger + direct) • presser (maintenu + fort + direct) • frapper (soudain + fort + direct) • tordre (maintenu + fort + flexible) • fouetter (soudain + fort + flexible) 	
		Explorer des actions opposées : <ul style="list-style-type: none"> • osciller-presser • flotter-frapper • glisser-fouetter • tapoter-tordre 	

Caractéristiques de danses appropriées au niveau

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> • mouvement sur chaque pulsation • aucune référence droite/gauche • sans se tenir la main • musique avec un fort battement sous-jacent • forme AB • formation sans partenaire 		<ul style="list-style-type: none"> • emploi de la droite/gauche • battements maintenus en fin de phrase • tempo modéré • mesures 2/4, 4/4 • formation simple avec partenaire 	<ul style="list-style-type: none"> • tempo plus rapide • changement de direction plus complexe • tempo moins facilement défini • plus de deux sections ou formes chevauchées • 2/4, 3/4 ou 4/4 • formation simple avec partenaire ou trio 	<ul style="list-style-type: none"> • pas de danse de tempo constant • tempo plus rapide • direction plus complexe • changement dans des phrases plus courtes • sections multiples ou formes chevauchées • diverses mesures simples et composées • formation variée avec partenaire • deux groupes de partenaire • quatre groupes de partenaire

Caractéristiques de danses appropriées au niveau

5 ^e et 6 ^e années	7 ^e et 8 ^e années
<ul style="list-style-type: none"> • pas de danse irréguliers (p. ex. : two-step, polka, yéménite, mazurka) • tempos variés et mesures courantes (danses lentes et rapides, 3/4, 4/4, 6/8) • formations et transitions plus complexes • sections multiples (p. ex. : ABACA) • marcher, sauter, galoper et glisser avec un partenaire (côte à côte, face à face, dos à dos) et au sein d'un groupe nombreux • figure de la grande chaîne en marchant dans un groupe important • courir dans un grand cercle vers l'avant, dans le sens des aiguilles d'une montre, dans le sens contraire des aiguilles d'une montre, dans le sens des vagues • rotations : bond, two-step, schottische, polka 	<ul style="list-style-type: none"> • jeu de pieds plus rapide • pas et combinaisons plus difficiles • formes séquentielles plus longues • rythmes plus exigeants (p. ex. : son de clave) • mesures irrégulières (5/4, 7/4) • formations, transitions et positions de danse complexes • pas de danse plus exigeants (p. ex. : cherkessiya double, valse, step-hop/step, hop/step-step, cha-cha-cha, swing de base, zorba) • rotations : valse, sautaillement, saut

Formes de danse

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Phrase : pareille/différente	Phrases : questions et réponses			
		Formes séquentielles : AB	Formes séquentielles : ABA, rondo, narratif (ABCDE...)	
		Formes chevauchées : ostinato	Formes chevauchées : canon (deux parties, trois parties)	
				Créations d'introduction et Coda/finale

Outils chorégraphiques

Formes et structures de danse	Composition et méthodes	Relations chorégraphiques	Principes esthétiques
<p><i>Formes séquentielles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • binaire (AB) • ternaire (ABA) • rondo (ABACADA...) • appel et réaction • narration (ABCDE...) avec introduction et coda • thème et variation (A¹A²A³A⁴...) • dancescapes (ouvert/libre) <p><i>Formes chevauchées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • séquence ostinato • canon de difficulté accrue • forme à contre-mouvements multiples • fugue 	<p><i>Éléments visuels :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • forme du corps • espace et tracé aérien • symétrie et asymétrie • représentation et abstraction <p><i>Transformation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ajout ou soustraction • renversement ou inversion • direction • focus ou face • niveau • dimension • tempo • rythme • qualité ou effort • position 	<p><i>Construction :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • solo • duo • trio • quatuor • petits et grands groupes <p><i>Mouvement de groupe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • unisson • séquentiel • succession • opposition • complémentaire 	<ul style="list-style-type: none"> • unité • variété • répétition • contrasté • séquence • climax • proportion • harmonie • équilibre • transition



GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

Abduction (une) : déplacer une partie du corps en l'éloignant du centre du corps.

Abstraction (une) : mouvements ou gestes non représentationnels qui retiennent l'essence d'images « réelles ».

Actions-efforts de base de Laban : qualité de mouvement créée en combinant trois facteurs : temps, poids et espace. Les huit efforts de base sont : glisser, flotter, osciller, tapoter, presser, frapper, tordre et fouetter.

Adduction (une) : déplacer une partie du corps en la rapprochant du centre du corps.

Alignement (un) : positionnement adéquat du bas du corps, du torse, de la ceinture thoracique, des bras, du cou et de la tête sur une même ligne.

Appel et réaction : forme chorégraphique séquentielle dans laquelle un danseur « fait un appel » ou exécute une phrase de danse à laquelle un autre danseur ou groupe « réagit » en exécutant la même phrase ou une phrase différente mais connexe.

Avant-scène (une) : extension de la scène dans la partie réservée à l'auditoire.

Avant-scène (une) : partie avant de la scène où les danseurs se déplacent vers l'auditoire.

Bondir : compétence locomotrice impliquant le transfert du poids d'un pied à l'autre avec une longue période de suspension.

Canon ou mouvement en canon (un) : 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).

Centre de scène (le) : partie centrale de la scène.

Circumduction (une) : mouvement circulaire conique d'une partie du corps.

Climax (un) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on crée des points forts dans une danse.

Coda (une) : conclusion ou finale d'une danse chorégraphiée.

Compétences locomotrices combinées simples : combinaison de compétences locomotrices de base exécutées de manière naturelle sur un rythme irrégulier. Les trois compétences locomotrices combinées simples sont le skip, le galop et le glissement.

Contraste (un) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on utilise ou juxtapose des mouvements différents afin de maintenir l'intérêt pour une danse.

Côté cour (le) : portion de la scène située à la gauche du danseur qui fait face à l'auditoire.

Côté jardin (le) : portion de la scène située à la droite du danseur qui fait face à l'auditoire.

Coulisse (la) : espace hors scène situé des deux côtés de la scène généralement munis de châssis pour masquer les danseurs à la vue de l'auditoire.

Course (une) : compétence locomotrice fondamentale qui consiste à transférer le poids d'un pied à l'autre avec une brève période sans appui au sol.

Dancescapes : forme chorégraphique utilisée pour créer une atmosphère ou un environnement particulier.

Découverte spontanée (une) : intuition imaginative et productive qui survient spontanément et contribue à résoudre des difficultés de création.

Déroulement rythmique (un) : progression continue et diffusée de la musique. En danse, le déroulement est la manière dont le poids ou la force est maîtrisé (restreint) ou non (libre) pendant la progression d'un mouvement.

Direction : sous-élément de l'espace relatif au déplacement dans six directions : le haut, le bas, l'avant, l'arrière, la droite et la gauche.

Dynamique (une) : force ou poids général d'un mouvement.

Entrée (une) : partie de la scène que les danseurs utilisent pour entrer sur scène ou en sortir.

Équilibre (un) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on maintient un juste rapport entre les parties d'une danse.

Espace (un) : élément de la danse qui englobe les sous-éléments suivants : niveau, direction, tracé, plan et ampleur. L'espace est le médium du mouvement et détermine le lieu où le corps peut bouger.

Espace général (un) : zone entourant l'espace personnel d'un danseur dans lequel il peut se déplacer et qu'il peut partager avec d'autres danseurs.

Espace négatif (un) : portion d'espace vide entourant la forme du corps d'un danseur.

Espace personnel (un) : zone entourant immédiatement le corps dans laquelle le danseur peut s'étirer dans toutes les directions et sur tous les niveaux sans toucher d'autres danseurs ou des objets.

Espace positif (un) : portion de l'espace occupée par la forme du corps d'un danseur.

Extension (une) : mouvement d'étirement par lequel on augmente l'angle d'une articulation entre deux os.

Facteur lié au mouvement (un) : moyens d'expression exécutés en combinaison pour exprimer la qualité d'un mouvement. Les quatre facteurs liés au mouvement sont le poids (léger, fort), le temps (soudain, maintenu), l'espace (direct, indirect) et le flux (restreint, libre).

Flexion (une) : mouvement par lequel on diminue l'angle d'une articulation entre deux os.

Flotter : effort de base créé en combinant l'utilisation maintenue du temps, une force légère et l'utilisation directe de l'espace.

Forme à contre-mouvements multiples (une) : forme chorégraphique chevauchée dans laquelle plusieurs séquences de mouvements ou thèmes sont exécutées en se chevauchant l'une l'autre comme dans un canon ou une fugue en trois ou quatre parties.

Forme binaire (AB) (une) : forme chorégraphique séquentielle comportant deux parties distinctes et dans laquelle un thème (A) est suivi par un thème contrastant mais connexe (B).

Forme chorégraphique (une) : modèle ou structure servant à composer des danses qui présentent des formes unifiées et cohérentes.

Forme de danse (une) : manière distinctive d'exécuter et de créer une danse comme la danse folklorique, le hip-hop, la danse moderne, la danse jazz, le ballet, la danse à claquettes ou la danse aérobique.

Forme ternaire (ABA) (une) : 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).

Forme corporelle : forme visuelle créée dans l'espace par le corps en déplacement ou immobile. Les formes du corps sont généralement classées parmi les catégories droites, courbes et torsions.

Fouetter : effort de base créé en combinant l'utilisation soudaine du temps, une grande force et l'utilisation indirecte et souple de l'espace.

Frapper : effort de base créé en combinant l'utilisation soudaine du temps, une grande force et l'utilisation directe de l'espace.

Fugue (une) : forme chorégraphique chevauchée dans laquelle le thème est introduit, puis prolongé et développé par d'autres danseurs après un intervalle donné. La fugue est semblable au canon, mais utilise une combinaison plus complexe de contre-mouvements.

Galop (un) : combinaison de course (bonds) et de marche exécutée avec le même pied dominant sur un rythme à trois temps irrégulier.

Genre (un) : grande catégorie de formes de danse, p. ex., créative, récréative, concert ou conditionnement physique.

Geste (un) : moyen d'expression utilisé pour communiquer caractère, idées et sensations au moyen du corps.

Glissage (un) : combinaison d'un bond et de la marche exécutée vers les côtés, toujours avec le même pied dominant, sur un rythme à trois temps irrégulier.

Glisser : effort de base créé en combinant l'utilisation maintenue du temps, une force légère et l'utilisation directe de l'espace.

Grapevine : alternance de marche ou de course sur les côtés et de marche ou de course vers l'avant ou l'arrière.

Harmonie (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel les parties d'une danse se marient l'une à l'autre et composent un ensemble cohérent.

Improvisation (une) : le fait de danser spontanément avec l'intention d'explorer.

Introduction (une) : ouverture d'une danse chorégraphiée.

Lointain (le) : partie de la scène située à l'arrière où les danseurs reculent en s'éloignant de l'auditoire.

Marche (une) : compétence locomotrice de base qui consiste à transférer le poids d'un pied à l'autre en gardant un appui constant au sol.

Mesure (une) : séquence régulière de mesures accentuées (plus fortes) et non accentuées (plus faibles) généralement ressenties et entendues en groupe de deux, trois ou quatre.

Mouvement axial de base (un) : mouvement non locomoteur exécuté autour de l'axe du corps. Les quatre mouvements axiaux fondamentaux sont : flexion, étirement/extension, élan et torsion/rotation.

Mouvement de locomotion de base (un) : mouvement avec déplacement dans l'espace à partir de la position debout exécuté de manière naturelle sur un rythme régulier. Les cinq compétences locomotrices fondamentales sont : la marche, la course, le bond, le saut et le saut à cloche-pied.

Mouvement polyrythmique (un) : deux mouvements rythmiques différents ou plus exécutés simultanément.

Mouvement du corps : façon dont le corps entier peut bouger et ce que le corps peut faire en se déplaçant ou en demeurant sur place.

Mouvement syncopé : effet rythmique spécial produit par des changements inattendus d'accent qui passe d'un temps fort à un temps faible.

Narration (ABCDE) (une) : forme de danse séquentielle comportant plusieurs parties distinctes ou thèmes et qui raconte une histoire.

Niveau (un) : portion de l'espace que le danseur occupe par rapport au plancher; on compte trois niveaux : bas, moyen et haut.

Osciller : effort de base créé en combinant l'utilisation soudaine du temps, une force légère et l'utilisation indirecte et souple de l'espace.

Ostinato (un) : phrase de danse répétée ou séquence.

Phrase de danse (une) : série dont le début et la fin sont clairement définis et dont les mouvements ont un lien logique.

Plateau (un) : partie de la scène réservée à la performance.

Polonaise (une) : variation stylistique de la marche triplette des danses traditionnelles de la cour polonaise du XVII^e siècle.

Pose statique (une) : alignement des parties du corps pour assurer l'équilibre et la stabilité en position stationnaire ou en déplacement.

Posture (une) : façon dont un danseur se tient et place son corps.

Prance : variation de la marche dans laquelle le transfert du poids d'un pied à l'autre est plus rapide et la jambe levée plus haut.

Presser : effort de base créé en combinant l'utilisation maintenue du temps, une grande force et l'utilisation directe de l'espace.

Proportion (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on recherche une relation efficace et constante entre les diverses parties de la danse.

Pulsation accentuée (une) : pulsation (temps) que l'on ressent et entend plus fort que les autres.

Pulsation régulière (une) : mesure qui sous-tend la musique à un rythme régulier sans changement de tempo.

Qualités du mouvement : huit qualités de base définies par le théoricien du mouvement, Rudolf Laban, qu'il a appelées « efforts ».

Quart de tour (un) : position du danseur à 45 degrés par rapport à l'auditoire.

Relation simple (une) : relation simple exécutée par un seul danseur ou entre partenaires comme le déplacement d'une partie du corps vers une autre ou des partenaires qui se déplacent à l'unisson.

Relations complexes : relations difficiles où un danseur doit établir une relation avec de nombreux danseurs comme lorsqu'un danseur se déplace en opposition à un groupe ou lorsqu'un groupe nombreux se déplace à l'unisson avec des rubans.

Relations : élément de la danse qui concerne le corps et les parties du corps du danseur et la façon dont il les déplace par rapport aux autres parties du corps, aux autres danseurs, aux objets et à l'auditoire.

Remue-méninges (un) : technique de groupe utilisée pour élargir la réflexion en générant et en recherchant diverses possibilités pour résoudre un problème de manière créative.

Répétition (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on répète des thèmes ou on les accentue pour assurer l'unité et la cohérence d'une danse et lui donner un caractère familier.

Représentation (une) : mouvement ou geste fondé sur des images « réelles ».

Rondo (ABACADA) (un) : forme chorégraphique séquentielle comprenant plusieurs parties distinctes où le thème (A) alterne avec des thèmes contrastants (B, C, D,...) et est repris en conclusion (A).

Rotation (une) : rotation d'un os sur son axe vers le centre ou l'extérieur du corps.

Rythme (un) : élément temporel de la musique comprenant les sous-éléments suivants : pulsation, mesure, durée et séquence rythmique.

Salle (une) : partie de l'espace de spectacle réservée à l'auditoire.

Sauter à cloche-pied : compétence locomotrice de base qui débute avec la projection du corps en l'air à l'aide d'un pied et se termine avec la réception sur le même pied.

Sauter : compétence locomotrice fondamentale qui débute avec la projection du corps en l'air à l'aide des deux pieds et se termine avec la réception.

Sautiller/un sautillerment : combinaison de la marche et du saut à cloche-pied exécutée d'un côté et de l'autre sur un rythme à trois temps irrégulier.

Schottische : combinaison marche-marche-marche-saut à cloche-pied exécutée d'un côté et de l'autre sur un rythme régulier.

Sens musical (un) : capacité du danseur d'entendre, de sentir et d'interpréter les éléments musicaux de manière juste et expressive avec son corps.

Séquence de danse (une) : ordre dans lequel une série de mouvements locomoteurs et non locomoteurs se déroulent.

Séquence et développement : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on ordonne les parties d'une danse de manière logique et significative.

Séquences ostinato : forme chorégraphique chevauchée dans laquelle une séquence de mouvements est répétée simultanément à une ou plusieurs autres séquences de mouvements.

Step-hop (un) : combinaison de la marche et du saut à cloche-pied exécutée d'un côté et de l'autre sur un rythme régulier.

Style (un) : usage caractéristique des éléments de la danse pour produire des déplacements distinctifs qu'on associe à des artistes, des chorégraphes, des cultures ou des périodes historiques.

Surface : limite continue qui divise le corps en plans. On compte trois plans corporels : horizontal/transversal, frontal et médian/sagittal.

Tapoter : effort de base créé en combinant l'utilisation soudaine du temps, une force légère et l'utilisation directe de l'espace.

Technique de danse : compétence nécessaire pour exécuter une danse de manière artistique et juste. **Tempo (un)** : cadence ou vitesse générale de la musique ou du mouvement.

Thème et variations (A¹A²A³A⁴...) : 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).

Tordre : effort de base créé en combinant l'utilisation maintenue du temps, une grande force et l'utilisation indirecte et souple de l'espace.

Tracé (un) : séquence composée de lignes droites ou courbes créée sur le sol ou dans l'air par le corps ou des parties du corps lorsque le danseur se déplace dans l'espace.

Tradition : danses d'une culture transmises au fil du temps d'une génération à l'autre.

Transition (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on cherche à passer de manière fluide d'une partie à l'autre afin d'assurer la continuité de la danse.

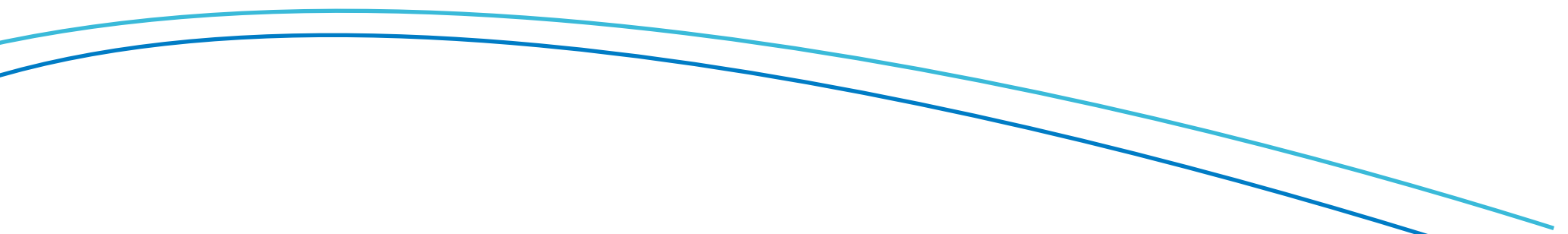
Triplette (une) : combinaison de pas de marche ou de course exécutée en groupe de trois en alternant le pied dominant.

Unité (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on cherche à assurer la cohérence et le caractère complet d'une danse.

Variété (une) : principe d'esthétique appliqué en chorégraphie selon lequel on rend une danse intéressante en faisant appel à différents mouvements.



BIBLIOGRAPHIE



BIBLIOGRAPHIE

- ALSOBROOK, Joseph (2002). *Pathways: A Guide for Energizing and Enriching Band, Orchestra, and Choral Programs*, Chicago, GIA Publications.
- ARCHER, Margaret S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ASH, Sarah L., et Patti H. CLAYTON (2009). "Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning", *Journal of Applied Learning In Higher Education*, vol. 1, n° 1, p. 25-48. Accessible en ligne : <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/4579/ash-2009-generating.pdf>.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF.
- ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION (2001). *Foundation for the Atlantic Canada Arts Education Curriculum*, Halifax, Nova Scotia, Atlantic Provinces Education Foundation.
- BARTEL, Lee, éd. (2004). *Questioning the Music Education Paradigm*, Waterloo, Canadian Music Educators' Association. (Research to Practice; 2).
- BEALL HEINING, Ruth (1974). *Creative Drama for the Classroom Teacher*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BOORMAN, Joyce (1969). *Creative Dance in the First Three Grades*, Don Mills, Longman.
- BOORMAN, Joyce (1971). *Creative Dance in Grades Four to Six*, Don Mills, Longman Canada.
- BOWMAN, Wayne (2002). "Educating Musically", dans COWELL, Richard et Carol RICHARDSON, éd. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*, New York, Oxford University Press, p. 63-84.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 4 février). *Music K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 17 février). *Visual Arts K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 9 mars). *Dance K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2005, 19 avril). *Drama K to 7, Draft*, Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- BUCHANAN, Heather J., et Matthew W. MEHAFFEY, éd. (2004). *Teaching Music through Performance in Choir*, Volumes 1-2, Chicago, GIA Publications.
- BUTTERWICK, Shauna, et Randee Lipson LAWRENCE (2009). "Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning", dans MEZIRROW, Jack, et Edward W. TAYLOR, éd. *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 35-45.

- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2001). *Visual and Performing Arts Framework for California Public Schools: Kindergarten through Grade Twelve*, Sacramento, California Department of Education. Accessible en ligne : <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/vpastandards.pdf>.
- CHAGNON-LAMPRON, Geneviève, et Marc HAENTJENS (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération culturelle canadienne-française.
- COALITION FOR MUSIC EDUCATION IN CANADA, et CANADIAN MUSIC EDUCATORS ASSOCIATION (2001). *Achieving Musical Understanding: Concepts and Skills for Pre-Kindergarten to Grade 8*, Toronto, Ontario, Coalition for Music Education in Canada/Canadian Music Educators Association.
- COLWELL, Richard J., et Thomas W. GOOLSBY (2002). *The Teaching of Instrumental Music*, 3rd Ed., Upper Saddle River, Prentice Hall.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003). *Trousse de formation en francisation : contenus de formation : projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*, Toronto, CMEC.
- CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- COOPER, Lynn G. (2004). *Teaching Band & Orchestra*, Chicago, GIA Publications.
- DAVIS, Brent, et Dennis SUMARA (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- DAVIS, Brent, et Dennis SUMARA (2008). "Complexity as a Theory of Education", *Transnational Curriculum Inquiry*, vol. 5, n° 2. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/75/278> (Consulté le 14 avril 2015).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DFEE), et QUALIFICATIONS AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY (QCA) (1999). *National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England, Key Stages 1 and 2*, London, UK, DFEE. https://dera.ioe.ac.uk/18150/7/QCA-99-457_Redacted.pdf (Consulté le 16 mai 2006).
- DOLL, William E. Jr. (1993). "Curriculum Possibilities in a 'Post'-Future", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, n° 4, p. 277-292. Accessible en ligne : http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum_Possibilities_in_a_%E2%80%9CPost%E2%80%9D-Future.aspx.
- EISNER, Elliot W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, Yale University Press.
- EISNER, Elliot W. (2002b). "The State of the Arts and the Improvement of Education", *Manitoba Association of Art Education Journal*, vol. 1, n° 1, p. 2-6.

- ELLIOTT, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, New York, Oxford University Press.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (2015). *Apprendre sa communauté par l'éducation artistique*, Ottawa, FCE, p. 4.
- FELDMAN, Edmund (1993). *Varieties of Visual Experience*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- FOOK, Jan, et Fiona GARDNER (2007). *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*, Berkshire, Open University Press.
- FOSNOT, Catherine, éd. (2005). *Constructivism: Theory, Perspective and Practice*, 2nd Ed., New York, Teachers College Press.
- GREENE, Maxime (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GUDE, Olivia (2007). "Principles of Possibility: Considerations for a 21st Century Art and Culture Curriculum", *Art Education: the Journal of the National Art Education Association*, vol. 60, n° 1.
- HANLEY, Betty, et Brian A. ROBERTS, éd. (2000). *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education*, Waterloo, Canadian Music Educators' Association.
- HANLEY, Betty, et Thomas W. GOOLSBY, éd. (2002). *Musical Understanding: Perspective in Theory and Practice*, Victoria, Canadian Music Educators' Association.
- HEGARTY, Bronwyn (2009). "Leading Practitioners Stepwise Through the Murky Waters of Reflective Practice", dans ATKINSON, R. J., et C. MCBEATH, éd. *Same Places, Different Spaces. Proceedings ASCILITE Auckland 2009*, The University of Auckland, Auckland University of Technology, et Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), p. 457–461. [Travail présenté à la 26th Annual ASCILITE International Conference, du 6 au 9 décembre 2009, Auckland]. Accessible en ligne : <http://www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/hegarty.pdf>.
- KASSING, Gayle, et Danielle M. JAY (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design: Comprehensive K-12 Dance Education*, Champaign, Human Kinetics.
- LABAN, Rudolf (1980). *The Mastery of Movement*, 4th Ed., révisé par L. Ullmann, Estover, Macdonald & Evans.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans THÉRIAULT, J.Y., dir. *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux, Moncton*, Les Éditions de l'Acadie, p. 403-433.
- LOCHHEAD, Judy (2016). *Reconceiving Structure in Contemporary Music: New Tools in Music Theory and Analysis*, New York, NY, Routledge.
- LOCHHEAD, Judy, et Joseph AUNER, éd. (2002). *Postmodern Music/Postmodern Thought*, New York, NY, Routledge.
- LOWDEN, Mary (1980). *Dancing to Learn*, London, UK, The Falmer Press.

- LUCAS, Patricia (2012). "Critical Reflection: What Do We Really Mean?", dans CAMPBELL, Matthew, éd. *Collaborative Education: Investing in the Future. Proceedings of the 2012 ACEN National Conference*, Australian Collaborative Education Network Limited (ACEN), p. 163-167. [Travail présenté à l'ACEN National Conference, du 29 octobre au 2 novembre 2012, Geelong, Victoria]. Accessible en ligne : <http://acen.edu.au/wp-content/uploads/2015/09/ACEN-2012-National-Conference-Proceedings.pdf?x83050>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2008). *Mathématiques, français langue première, maternelle à la 8^e année : Programme d'études : cadre des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2015). *Musique, 9^e à la 12^e année : cadre manitobain des apprentissages, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MCCASLIN, Nellie (2006). *Creative Drama for the Classroom and Beyond*, 8th Ed., Boston, Pearson Education.
- MEZIROU, Jack (1997). "Transformative Learning: Theory to Practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1997, n° 74, p. 5-12.
- MONTGOMERY, Amanda (2002). *Teaching Towards Music Understanding: A Handbook for the Elementary Grades*, Toronto, Pearson Education.
- MORIN, FRANCINE (2010). *Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*, Série de monographies n° 3, Réseau des recherches en éducation au Manitoba.
- MURRAY, Ruth Lovell (1975). *Dance in Elementary Education: A Program for Boys and Girls*, 3rd Ed., New York, Harper & Row.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1988). *Dance Curricula Guidelines K-12*, Reston, National Dance Association.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1990a). *Dance Resource Guide*, Reston, National Dance Association.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION (1990b). *Guide to Creative Dance for the Young Child*, Reston, National Dance Association.
- NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995). *Visual Arts Curriculum Outcomes K-8*, New Brunswick Department of Education.
- NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (2004). *Music Education Curriculum K-5*, Fredericton, New Brunswick Department of Education.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION (2000). *The Arts in the New Zealand Curriculum*, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- NICOLAIDES, Kimon (1941). *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study*, Boston, Houghton Mifflin.
- NORTH CAROLINA DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (2000). *Arts Education: Theatre Arts K-12*, North Carolina Department of Public Instruction.

- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). *Programme d'études du cours de Musique de la 4^e à la 6^e année*, Halifax, Le Ministère.
- NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2000). *Visual Arts Primary-6*, Halifax, Province of Nova Scotia.
- NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Music Primary-6*, Halifax, Province of Nova Scotia.
- O'NEILL, Cecily (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (1998). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*, Toronto, Queen's Printer for Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/arts/arts.html> (Consulté le 11 octobre 2005).
- PHILLIPS, Kenneth H. (2004). *Directing the Choral Music Program*, Oxford, Oxford University Press.
- POLIQUIN, Louise (2004). *Voies et Voix de la créativité*, Namur, Éditions Érasme.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC) (2011). *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC*.
- PUGH MCCUTCHEN, Brenda (2006). *Teaching Dance as Art in Education*, Champaign, Human Kinetics.
- PURCELL, Theresa (1994). *Teaching Children Dance: Becoming a Master Teacher*, Champaign, Human Kinetics.
- PURCELL CONE, Theresa, et Stephen L. CONE (2005). *Teaching Children Dance*, 2nd Ed., Champaign, Human Kinetics.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, Le Ministère.
- RAO, Doreen (1993). *We Will Sing! Choral Music Experience for Classroom Choirs*, New York, Boosey & Hawkes.
- REIMER, Bennett (2002). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, 3rd Ed., New York, Prentice Hall.
- RUDOLPH, Tom (2004). *Teaching Music with Technology*, 2nd Ed., Chicago, GIA Publications.
- RYAN, Mary E. (2014). "Reflective Practice in the Arts", dans BARTON, Georgina, éd. *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, New York, NY, Springer International Publishing Switzerland, p. 77-90.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994a). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 6*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994b). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 7*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994c). *Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 8*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006a). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 2)*, Regina, Saskatchewan Learning.
- SASKATCHEWAN LEARNING (2006b). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 3)*, Regina, Saskatchewan Learning.

SASKATCHEWAN LEARNING (2006c). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 4)*, Regina, Saskatchewan Learning.

SASKATCHEWAN LEARNING (2006d). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (Grade 5)*, Regina, Saskatchewan Learning.

SASKATCHEWAN LEARNING (2006e). *Arts Education: A Curriculum Guide for the Elementary Level (K-1)*, Regina, Saskatchewan Learning.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992a). *Éducation artistique, programme d'études pour l'élémentaire, écoles d'immersion*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992b). *Éducation artistique, programme d'études pour l'élémentaire, écoles francsaskoises*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996a). *Éducation artistique : Art dramatique, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996b). *Éducation artistique : Arts visuels, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a). *Éducation artistique : Musique, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b). *Éducation artistique : Danse, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programme francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1993a). *Éducation artistique : Art dramatique pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1993b). *Éducation artistique : Danse pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1994). *Éducation artistique : Musique pour l'élémentaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI (1995). *Éducation artistique : programme d'études, niveau intermédiaire, écoles francsaskoises, Programmes francsaskois*, Régina, Le Ministère.

SIMMONS, Lauren Elizabeth (2006). "Composition and Improvisation in the Elementary School Classroom: Evolving Practice and Current Findings", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 3, p. 29-33.

- STERNBERG, Robert J., et Wendy M. WILLIAMS (1996). *How to Develop Student Creativity*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- STEWART, Marilyn G., et Sydney R. WALKER (2005). *Rethinking Curriculum in Art*, Worcester, Davis Publications.
- SULLIVAN, Timothy (2005a). "Creativity and Music Education, First of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 1, p. 24-27.
- SULLIVAN, Timothy (2005b). "Creativity and Music Education, Second of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 2, p. 33-37.
- SULLIVAN, Timothy (2006a). "Creativity in the Curriculum, Fourth of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 4, p. 23-27, 60.
- SULLIVAN, Timothy (2006b). "Creativity and Music Education, Third of a Four Part Series", *Canadian Music Educator*, vol. 47, n° 3, p. 23-28.
- SULLIVAN, Timothy, et Lee WILLINGHAM, éd. (2002). *Creativity and Music Education*, Edmonton, Alberta, Canadian Music Educators' Association. (Research to Practice; 1).
- THÉBERGE, Mariette (2010). « Construction identitaire de l'élève en éducation artistique dans un contexte francophone minoritaire canadien », *Tréma*, n° 33-34, p. 64-71. Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/trema/2546>.
- UPITIS, Rena (1990). *This Too Is Music*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- UPITIS, Rena (1992). *Can I Play You My Song?*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- VAN GYN, Geraldine, et Donna VAN SANT (1992). *Can You Speak Dance?*, Victoria, University of Victoria.
- WALKER, Sydney (2001). *Teaching Meaning in Artmaking*, Worcester, Davis Publications.
- WEIKART, Phyllis S. (1982). *Teaching Movement and Dance: A Sequential Approach to Rhythmic Movement*, Ypsilanti, The High/Scope Press.
- WEIN, Carol Ann, éd. (2008). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, New York, Teachers College Press.
- WENGER, Etienne (2010). "Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept", dans BLACKMORE, Chris, éd. *Social Learning Systems and Communities of Practice*, London, UK, The Open University Press et Springer-Verlag London, p. 179-198.
- WOOLLAND, Brian (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*, London, UK, Longman.
- ZAKKAI, Jennifer Donohue (1997). *Dance as a Way of Knowing*, York, Sternhouse Publishers.



Printed in Canada
Imprimé au Canada