



DANSE 9^e À LA 12^e ANNÉE

CADRE MANITOBAIN DES APPRENTISSAGES
PROGRAMME D'IMMERSION FRANÇAISE

Données de catalogage avant publication – Éducation et Enseignement supérieur
Manitoba

Danse, 9^e à la 12^e année : cadre manitobain des apprentissages,
Programme d'immersion française.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN : 978-0-7711-6036-3 (PDF)

1. Danse – Étude et enseignement (Secondaire) – Manitoba.

I. Manitoba. Éducation et Enseignement supérieur Manitoba.
372.868

Tous droits réservés © 2015, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre
de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba
Division du 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 et Enseignement supérieur 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 autres
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.

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de
l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba au
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl2/danse/cadre_9-12.html.
Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter sans préavis des changements au
document.

This document is available in English.

Un document pour le Programme français est aussi disponible.

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes
désignent les femmes et les hommes.**

REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation et Enseignement supérieur exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point des cadres des apprentissages en danse.

Rédactrice

Francine Morin, Ph. D.	Professeure, chef de département (Curriculum, Teaching and Learning)	Université du Manitoba
------------------------	---	------------------------

Collaborateurs de rédaction

Pauline Broderick	Professeure	Université du Manitoba
Joe Halas	Conseiller en éducation artistique	Division scolaire de Winnipeg
Wendy McCallum	Professeure	Université de Brandon
Julie Mongeon-Ferré	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division du Bureau de l'éducation française
Beryl Peters, Ph. D.	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division des programmes scolaires

Comité d'élaboration

Sofia Costantini	Enseignante, TEC VOC High School	Division scolaire de Winnipeg
Robin Dow	Enseignante, Elwick Community School	Division scolaire Seven Oaks
Carrie Maier	Enseignante, Daniel McIntyre Collegiate Institute	Division scolaire de Winnipeg
Jennifer Metelski	Enseignante, Westwood Collegiate	Division scolaire St. James-Assiniboia
Tara Nicholson	Enseignante, Garden City Collegiate	Division scolaire Seven Oaks
Mary Page	Enseignante, Transcona Collegiate	Division scolaire River East Transcona

Comité de révision

Jocelyne Lépine	Enseignante, École Taché	Division scolaire franco-manitobaine
Christine Lamontagne	Enseignante	L'ensemble folklorique de la Rivière Rouge
Marie-Claude McDonald	Cordonnatrice en éducation artistique	Division scolaire franco-manitobaine

Comité de mise à l'essai

Bonnie Borlase	Enseignante, Powerview School	Division scolaire Sunrise
Danielle Deck	Enseignante, West Kildonan Collegiate	Division scolaire Seven Oaks
Jennifer Metelski	Enseignante, Westwood Collegiate	Division scolaire St. James-Assiniboia
Sara St.Godard	Enseignante, Grant Park High School	Division scolaire de Winnipeg
Brian Toms	Enseignant, Westwood Collegiate	Division scolaire St. James-Assiniboia

Photographie

Stan Milosovic	Winnipeg
----------------	----------

Éducation Manitoba. Personnel des divisions du Bureau de l'éducation française et des programmes scolaires

Jean-Vianney Auclair	Sous-ministre adjoint	Division du Bureau de l'éducation française
Carole Bilyk	Coordonnatrice	Division des programmes scolaires
Darryl Gervais	Directeur du développement et de l'implantation des programmes	Division des programmes scolaires
Nadine Gosselin	Opératrice de traitement de texte	Division du Bureau de l'éducation française
Gilbert Michaud	Directeur du développement et de l'implantation des programmes	Division du Bureau de l'éducation française
Julie Mongeon-Ferré	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division du Bureau de l'éducation française
Aileen Najduch	Sous-ministre adjointe	Division des programmes scolaires
Beryl Peters, Ph. D.	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division des programmes scolaires
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique	Division du Bureau de l'éducation française
Annette Risi	Adjointe Administrative	Division du Bureau de l'éducation française
Louise Simard	Coordonnatrice du personnel de soutien	Division du Bureau de l'éducation française
Marie Strong	Opératrice de traitement de texte	Division du Bureau de l'éducation française
Diana Turner	Directrice	Division des programmes scolaires

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1	Le « paysage » de l'apprentissage en danse	16
Objet du présent document	1		
Contexte	1		
L'éducation artistique et l'école d'immersion française	2		
- Le rôle du Programme d'immersion française	2		
- Les fonctions de la langue en immersion française	3		
- Les principes d'apprentissage des arts en immersion française	3		
Qu'est-ce que la danse?	5	L'organisation et les composantes du cadre en danse	17
		- Introduction au cadre « papillon » en danse	17
		- Le papillon en tant qu'organisateur graphique	17
		- Le papillon en tant que métaphore	17
		- Le corps du papillon	18
		- Les ailes du papillon	18
Qu'est-ce que l'éducation en danse?	5		
		Les apprentissages de la 9^e à la 12^e année en danse	21
Pourquoi l'éducation en danse est-elle importante?	6	Apprentissages des quatre volets	23
		- Faire	23
		- Créer	23
		- Établir des liens	23
		- Réagir	23
Qu'est-ce qu'une éducation en danse de qualité?	10		
L'éducation en danse dans les écoles manitobaines	15		

LES APPRENTISAGES

FAIRE (D - F) : L'apprenant développe une compréhension du langage de la danse et le met en pratique.	25
Faire (D - F1)	26
Faire (D - F2)	28
Faire (D - F3)	30

CRÉER (D - C) : L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en danse.	33
Créer (D - C1)	34
Créer (D - C2)	36
Créer (D - C3)	38

ÉTABLIR LES LIENS (D - É) : L'apprenant développe une compréhension de la portée de la danse en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux.	41
Établir les liens (D - É1)	42
Établir les liens (D - É2)	44
Établir les liens (D - É3)	46

RÉAGIR (D - R) : L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en danse et développer son identité et son pouvoir d'action.	49
Réagir (D - R1)	50
Réagir (D - R2)	52
Réagir (D - R3)	52
Réagir (D - R4)	56

ANNEXES	59
GLOSSAIRE	75
BIBLIOGRAPHIE	83

INTRODUCTION

Objet du présent document

Le présent document intitulé *Danse, 9^e à la 12^e : Cadre manitobain des apprentissages, Programme d'immersion française* a plusieurs buts :

- appuyer, soutenir et inspirer tous les apprenants dans l'apprentissage en danse;
- guider les éducateurs dans la planification et l'évaluation;
- établir les fondements philosophiques et pédagogiques pour l'apprentissage en danse dans les écoles offrant le Programme d'immersion française;
- présenter les quatre volets essentiels et les apprentissages du Cadre en danse;
- guider la programmation, la mise en œuvre, l'élaboration de cours et le développement professionnel en danse.

Ce cadre manitobain – Danse, FL2, 9^e à la 12^e année fait valoir le rôle particulier de l'école d'immersion française et les fonctions de la langue française dans l'apprentissage de la danse. Une pédagogie qui est à la fois flexible et stratégique favorisera la réalisation des diverses visées de la danse dans le cadre du Programme d'immersion française.

Contexte

En 2003, le ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba publie le document de fondement *Les arts au sein de l'éducation* en version ébauche. Ce document représente la première étape de la réforme des programmes d'arts de la province. Ce document a été distribué aux intervenants du milieu de l'éducation afin de recueillir leur rétroaction en vue de l'orientation proposée de la réforme du programme. Les réponses ont été publiées en 2004 dans le document intitulé *Réponses au questionnaire « Les arts au sein de l'éducation » : Rapport sommaire (Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse)*. La très grande majorité des commentaires était positive et a servi par la suite à orienter l'élaboration des programmes d'études en éducation artistique au Manitoba.

En janvier 2011, le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation (PONC) établissait des principes directeurs en réponse aux changements significatifs de notre mode de vie et de travail pour guider l'élaboration des programmes d'études. Le cadre du programme d'études en danse reflète les principes directeurs du PONC qui cherchent à répondre aux besoins des économies créatives et des sociétés fondées sur le savoir.

En septembre 2011, Éducation Manitoba a publié la version finale des cadres des résultats d'apprentissage d'arts dramatiques, d'arts visuels, de danse et de musique de la maternelle à la 8^e année.

En septembre 2014, Éducation et Enseignement supérieur publie les ébauches des cadres d'arts dramatiques, d'arts visuels, de danse et de musique de la 9^e à la 12^e année. Les cadres de la 9^e à la 12^e ont adopté la philosophie sous-jacente des cadres de la maternelle à la 8^e année caractérisée par les quatre volets essentiels à l'apprentissage interconnectés, la récursivité des apprentissages ainsi que la philosophie socioculturelle centrée sur l'élève.

L'éducation artistique et l'école d'immersion française

Le rôle du Programme d'immersion française

Comme le stipule la *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française*, promulguée en 1996 par Éducation et Formation professionnelle Manitoba : « dans un Programme d'immersion française, la totalité ou la majeure partie des cours, à l'exception du cours English LA-Immersion, sont dispensés en français, par des enseignants ayant une maîtrise de cette langue, aux élèves qui ne connaissent pas ou très peu la langue française au moment de leur entrée au Programme. L'approche immersive permet un apprentissage actif et pratique du français par l'entremise de l'apprentissage des disciplines scolaires. Le Programme d'immersion française offre également un milieu scolaire privilégié permettant à l'élève de vivre en français, le français étant la langue d'administration et de communication à l'intérieur du Programme.

L'approche immersive vise, outre la maîtrise de la langue anglaise, le développement des compétences langagières dans la langue française : les élèves pourront ainsi communiquer dans ces deux langues tant au plan personnel que professionnel (Association canadienne des professeurs d'immersion, 1994). De plus, l'approche immersive favorise une ouverture sur la francophonie et sa diversité culturelle. Au Manitoba, le Programme d'immersion française est reconnu Programme officiel, depuis 1995, par le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle. »

(Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1999, p. 3).

Le Programme d'immersion française, dans lequel le français a statut de langue seconde, fait appel à des approches pédagogiques particulières pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les didactiques suivantes orientent ces approches pédagogiques en langue seconde :

- l'intégration des diverses matières scolaires afin de favoriser des contextes signifiants pour l'apprentissage du français;
- l'acquisition d'un vocabulaire usuel et notionnel dans des contextes d'apprentissage signifiants;
- un climat propice à la communication orale et écrite des élèves en salle de classe;
- l'adaptation et la contextualisation des ressources pédagogiques, au besoin;
- la mise en place d'un environnement linguistique riche, composé de situations de communication signifiantes et centrées sur une variété de tâches authentiques;
- la valorisation de l'apprentissage en français, et plus fondamentalement, l'appréciation de la langue française et des cultures francophones.

Les fonctions de la langue en immersion française

En immersion française, le français présente quatre fonctions essentielles :

- instrument de communication : l'élève utilise la langue française pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences, à l'oral et à l'écrit;
 - outil de structuration de la pensée : l'élève utilise la langue française pour explorer, nommer, se représenter la réalité qui l'entoure, et, ainsi, s'approprier cette réalité;
 - outil d'apprentissage : l'élève utilise la langue française pour donner du sens à ses apprentissages, pour se construire des savoirs, pour réfléchir à ses apprentissages, pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure, et pour améliorer sa pratique de la langue elle-même;
- vecteur de croissance personnelle, intellectuelle et sociale ainsi que d'appréciation des cultures francophones : l'élève utilise la langue française pour vivre des expériences qui lui permettent de développer son ouverture à la francophonie et à la diversité culturelle qui lui est associée. *« Il est très difficile de séparer, dans l'acquisition d'une langue, la dimension langagière de son volet culturel. L'élève en immersion est ainsi sensibilisé à la vie culturelle francophone, d'ici et d'ailleurs, ainsi qu'aux pratiques culturelles en usage dans la francophonie. L'acquisition d'une deuxième, voire d'une troisième ou d'une quatrième langue, est vue comme une plus-value à la fois linguistique, personnelle et sociale. Il faut donc s'assurer de dépasser l'apprentissage strictement instrumental de ces langues pour concevoir l'acquisition d'une autre langue comme un élargissement d'horizons culturels, comme un enrichissement personnel, comme une ouverture sur l'autre ».* (Éducation et Formation professionnelle, 1999, p. 7)

Une pédagogie qui valorise les quatre fonctions de la langue dans l'apprentissage de la danse permet aux élèves d'acquérir des compétences langagières et disciplinaires, de s'approprier les nuances propres à la langue seconde, d'être métacognitifs dans la langue seconde et de s'épanouir en français.

Les principes d'apprentissage des arts en immersion française

Outre les fondements de l'apprentissage en éducation artistique qui s'appliquent à tout élève de tout programme, ce document cadre sur la danse FL2 (9^e à la 12^e) fait état de onze principes qui sous-tendent l'apprentissage spécifique de l'éducation artistique dans le contexte de l'immersion française au Manitoba. Ces onze principes constituent des « filtres » permettant de mieux concevoir des situations d'apprentissage, des interventions pédagogiques et des ressources appropriées.

En immersion française, l'apprentissage des arts en français sera mieux réussi lorsque :

1. la langue est considérée comme outil de communication, de réflexion, d'apprentissage et d'épanouissement personnel;
2. les élèves ont de nombreuses occasions de s'exprimer en français et particulièrement d'interagir entre eux pour « vivre les arts en français »;
3. les élèves sont exposés à d'excellents modèles artistiques, langagiers et culturels;
4. les élèves vivent une gamme d'expériences artistiques;
5. les élèves sont exposés à une variété de disciplines artistiques (tels que les arts dramatiques, la danse, les arts visuels, la musique, les arts littéraires, les formes multimédias etc.);
6. les élèves donnent du sens et réfléchissent à leurs apprentissages artistiques en valorisant le processus ainsi que le produit;
7. les apprentissages en arts se déroulent dans un climat de confiance qui permet aux élèves de faire des choix, de créer et de s'exprimer librement, tout en encourageant la prise de risque;
8. les situations d'apprentissage sont signifiantes, pertinentes et authentiques et qu'elles donnent place à l'exploration, à la création, à l'utilisation de matériaux divers, à la résolution de problèmes et à l'appréciation;
9. les situations d'apprentissage tiennent compte de la zone proximale d'apprentissage (besoins et capacités des élèves, défis proposés, moyens pédagogiques mis en place pour favoriser le cheminement des élèves), des connaissances antérieures et des intérêts des élèves;
10. les situations d'apprentissage respectent la diversité des façons d'apprendre;
11. les modalités d'évaluation s'intègrent et contribuent à l'apprentissage – elles viennent en aide à l'apprentissage, et elles invitent à la réflexion sur l'apprentissage.

QU'EST-CE QUE LA DANSE?

En tant qu'un des arts de la scène les plus anciens, la danse a été présente dans toutes les cultures et a marqué toutes les périodes historiques. La danse est une forme d'expression artistique qui se sert du corps humain pour véhiculer des images et des sentiments. En ce sens, la danse est à la fois le message et le médium et elle crée des liens étroits entre les deux.

Les expériences de danse font partie intégrante de l'existence humaine collective et contribuent au développement des aspects de nature personnelle, sociale, économique, culturelle et civique de notre vie. La danse s'imprègne les cultures du monde entier et sert invariablement à plusieurs fins (p. ex. : comme outil d'interprétation, de guérison, de divertissement, de célébration, de socialisation, d'apprentissage, de culte, de mise en forme physique et de communication).

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION EN DANSE?

L'éducation en danse fait appel à un large éventail de pratiques incluant l'exécution, l'improvisation, la création chorégraphique, la critique, et beaucoup plus encore. Ces pratiques offrent à l'apprenant plusieurs façons de s'engager, d'établir des liens et de réagir au monde selon diverses approches et dans différents contextes d'éducation en danse.

L'éducation en danse, tout comme l'éducation en arts dramatiques, en arts visuels ou en musique n'est pas seulement l'apprentissage du langage et des pratiques en danse, « mais s'adresse plutôt à qui nous sommes en respectant les différences, en rencontrant de nombreuses cultures, en interagissant et en collaborant avec les autres et en suscitant les réactions. » (Sansom, 2008, p. 215).

POURQUOI L'ÉDUCATION EN DANSE EST-ELLE IMPORTANTE?

L'éducation en danse développe des compétences essentielles jouant un rôle important dans l'apprentissage et le bien-être collectif dans un monde de plus en plus interconnecté. D'après la recherche, un programme d'éducation en danse bien conçu engage l'apprenant, accroît son auto-efficacité et contribue à son développement émotionnel, social et académique.

L'éducation en danse permet à l'apprenant de percevoir et de donner un sens au monde qui l'entoure en lui offrant une gamme de ressources et de choix uniques pour s'exprimer.

L'éducation en danse est importante parce que...

1

...l'éducation en danse a une valeur intrinsèque.

Ayant exprimé et enrichi la vie des gens depuis le début des temps, la danse est vitale et fait partie intégrante de toute expérience humaine, de la culture et de l'histoire. La danse nous aide à nous comprendre et comprendre le monde. Elle engage profondément le corps, l'âme et l'esprit afin de communiquer les pensées et les sentiments qui ne peuvent souvent pas être exprimés autrement.

2

...l'éducation en danse développe la pensée critique, créative et éthique.

Les processus créatifs, l'imagination et l'innovation inhérents à l'éducation en danse, sont importants pour développer la créativité artistique et la créativité au quotidien. La pensée créative ainsi que la pensée et la réflexion critiques, essentielles de nos jours, sont mises en évidence en éducation en danse.

L'éducation en danse permet à l'apprenant d'explorer et de communiquer des idées et des émotions complexes. Elle invite le dialogue et la divergence de pensée. Par le biais des processus artistiques, l'apprenant développe la capacité de gérer l'ambiguïté et l'incertitude. Il prend conscience que les questions ont plus d'une réponse, que les problèmes ont plusieurs solutions, certaines parfois inattendues, et qu'il y a plusieurs façons de transmettre ses pensées et ses idées.

Par le biais de la danse, l'apprenant observe, analyse et agit d'une manière critique. La pensée et la réflexion critiques en éducation en danse aident l'apprenant à développer sa pensée éthique. En identifiant et en discutant de questions et de concepts éthiques, l'apprenant s'informe, débat et applique des principes éthiques dans diverses situations.

3

...l'éducation en danse diversifie les choix de littératies.

De nos jours, la littératie désigne bien plus que la capacité de lire et d'écrire un texte imprimé. Les textes auxquels les apprenants sont exposés sont multimodaux et combinent souvent ce qui est imprimé, numérique, physique, auditif, gestuel, spatial, visuel, etc.

La danse est considérée comme une forme expressive, une littératie unique ayant son propre langage, ses habiletés, ses savoirs et ses pratiques. L'apprentissage de la danse permet à l'apprenant de penser, d'agir et de communiquer dans divers contextes, d'une manière qui ne peut être offerte par d'autres formes de littératies basées seulement sur l'écrit.

Dans notre monde complexe, les littératies sont interconnectées et interdépendantes. Puisque les littératies participent à la construction du sens de différentes manières, l'apprenant doit en développer une vaste gamme, incluant les littératies artistiques, desquelles il pourra choisir en fonction des besoins et des contextes. Ceci lui donne l'occasion de faire des choix contextualisés, de produire et de consommer de nouvelles formes de textes en combinant et en recombinaut les aspects de différentes littératies.

La littératie de la danse offre à l'apprenant de nouveaux outils de construction du sens et des manières de penser et d'agir autres que la littératie basée sur l'écrit et la numératie.

4

...l'éducation en danse contribue à la construction identitaire.

« Pouvoir se définir soi-même au lieu de laisser les autres le faire, c'est un des avantages qu'offrent les arts. (Conseil des arts du Canada, 2014)¹ »

L'éducation en danse permet à l'apprenant de se définir et de construire son identité personnelle et artistique. Développer son identité artistique en tant que membre d'une communauté en danse permet de promouvoir le sens d'appartenance, d'unité et d'acceptation.

L'apprenant explore et exprime son identité personnelle et artistique par le biais de la création, de la consommation et de sa réaction à l'égard de la danse. Il découvre son identité sociale et culturelle en examinant la manière dont la danse reflète, façonne et remet en question les croyances et les enjeux sociaux et culturels.

La danse est un moyen individuel et collectif d'expression de soi, une façon d'illuminer et de matérialiser le monde intérieur qui permet d'exprimer l'intangible.

1. <http://conseildesarts.ca/conseil/ressources/promotion-des-arts/trousse-de-promotion-des-arts/repercussions-des-arts-sur-la-vie-des-canadiens>

5

...l'éducation en danse développe des compétences de communication et de collaboration.

La danse offre des outils et des processus sans pareils pour communiquer et collaborer, peu importe le temps, le lieu, la langue ou la culture. La nature collaborative et coopérative de l'éducation en danse alimente les relations et les interactions positives.

Les apprenants peuvent communiquer des émotions et des idées par le biais du non-verbal associé au langage, aux pratiques et aux représentations en danse.

Les apprenants peuvent nouer et approfondir leurs relations avec d'autres apprenants, artistes et communautés de danse en développant le langage et les pratiques de la danse ainsi qu'en utilisant les technologies de l'information et de la communication.

6

...l'éducation en danse développe des compétences interculturelles.

Par le biais de la danse, l'apprenant développe ses compétences interculturelles lorsqu'il valorise et côtoie d'autres cultures, langues et croyances. En engageant les cœurs et les esprits, la danse cultive l'empathie et la compassion pour soi et pour les autres. Comprendre comment les autres pensent et ressentent est nécessaire à la compétence et la sensibilisation interculturelle afin de naviguer et négocier les complexités du monde contemporain. Ces qualités sont clés au développement du leadership, de la responsabilité sociale et d'une citoyenneté démocratique active.

7

...l'éducation en danse est essentielle au bien-être.

L'éducation en danse peut améliorer et promouvoir le bien-être social, émotionnel, physique et spirituel ainsi que la résilience. Le bien-être et la résilience sont essentiels dans les relations interpersonnelles positives ainsi que dans l'engagement à l'égard de l'apprentissage.

En engageant profondément les apprenants, l'éducation en danse développe chez eux la confiance ainsi que l'estime de soi et soutient leur persévérance et leur engagement. Ces qualités mènent à l'amélioration de la fréquentation scolaire et à la réussite scolaire.

Le pouvoir curatif de la danse offre aux apprenants des moyens et des espaces sécurisés afin de concrétiser des idées, des pensées et des sentiments que les mots ne peuvent exprimer.

8

...l'éducation en danse appuie les pratiques en développement durable.

L'éducation en danse offre des possibilités aux apprenants de s'engager et de s'impliquer dans le cadre de questions culturelles, sociales, politiques, environnementales et économiques.

L'éducation en danse joue un rôle important dans l'atteinte des buts manitobains concernant le développement durable. Le document *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration* met en valeur la collectivité et la culture, la viabilité économique des arts et des entreprises culturelles ainsi que la conservation du patrimoine et la sauvegarde de la culture comme des enjeux et des concepts cruciaux de viabilité. Le développement durable culturel ainsi que le bien-être communautaire sont essentiels et sont des composantes d'une qualité de vie équitable et d'un avenir viable pour tous les Canadiens.

Les compétences sociales et personnelles développées à travers l'éducation en danse encouragent le leadership, la responsabilité sociale et la conscience environnementale et mondiale pour le développement durable.

9

...l'éducation en danse est un apprentissage transformateur¹.

L'éducation en danse a le potentiel de transformer l'apprentissage et les façons dont les gens perçoivent le monde. L'apprentissage transformateur 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 »².

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.

10

...l'éducation en danse rend heureux et aide à s'épanouir.

La danse nous apporte la joie, à soi-même et à autrui; elle illumine, approfondit et transforme l'apprentissage et la vie.

1. Mezirow, p. 19, Théorie de l'apprentissage transformateur

2. Traduction – Butterwick et Lawrence p. 44

QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION EN DANSE DE QUALITÉ?

Une éducation en danse de qualité est définie par des principes et des croyances basés sur la recherche, la théorie et les pratiques actuelles au sujet de l'éducation. Ces principes et ces croyances sont mises en évidence sous les perspectives de l'apprentissage, du programme d'étude, des environnements physiques, pédagogiques, socioculturels et de l'évaluation.

La perspective de l'apprentissage

Cette perspective met en valeur les principes d'apprentissage contribuant à une éducation en danse de qualité.

L'apprentissage :

- est un processus dynamique, concret et social qui donne un sens à l'apprentissage;
- est récursif et prend forme par l'interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles expériences de l'apprenant;
- se construit uniquement en fonction des manières de penser et d'agir personnelles, sociales et culturelles;
- est personnalisé de sorte que tout le monde n'apprend pas les mêmes choses en même temps;
- motive quand il est personnel, pertinent et authentique;

- est signifiant quand l'apprenant peut réfléchir à son cheminement et choisir l'orientation qu'il veut lui donner;
- définit le savoir individuel et personnel ancré dans le savoir collectif dont il est tributaire (Davis et Sumara 65);
- est équitable et éthique quand les obstacles limitant l'apprentissage sont définis et éliminés¹;
- prend forme par le biais des relations et les interactions entre :

- l'apprenant individuel;
- la communauté d'apprentissage;
- les contextes d'apprentissage;
- la structure des programmes d'études;
- les communautés culturelles et artistiques;
- les modes de savoir et d'être disciplinaire.

(adaptation de Davis et Sumara 91)

1. Les obstacles, les préjugés et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants sont fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socioéconomique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs. (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>) p. 6



**APPRENANT
EN DANSE**

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES ET CULTURELLES
COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
MODES DE SAVOIR ET D'ÊTRE DISCIPLINAIRES

Adaptation de Davis et Sumara 91

La perspective du programme d'étude

Parce que l'apprentissage en danse est un processus non-linéaire et récursif, la perspective du programme d'étude souligne les aspects essentiels et récursifs d'une éducation en danse de qualité (voir annexe A : *Cadre conceptuel de la progression des apprentissages en danse*).

Les apprentissages dans le programme d'étude :

- ciblent les questions essentielles liées à l'importance de l'apprentissage de la danse, au sens et au message que peuvent communiquer les outils et le langage, aux aspects que la danse peut révéler sur la culture et l'identité ainsi qu'à leur but et à leur signification pour les personnes et les collectivités;
- s'appuient sur les apprentissages antérieurs dans un processus de réflexion récursif qui favorise l'émergence de nouvelles possibilités et aide les apprenants à approfondir, à enrichir et à élaborer de nouvelles compréhensions, de nouveaux schémas et de nouvelles relations au fil du temps et de l'acquisition d'expériences;
- offrent un contenu permettant une compréhension et un apprentissage conceptuels approfondis qui amènent l'apprenant à établir des liens, à raisonner, à innover, à résoudre des problèmes, à critiquer et à créer;
- offrent un large éventail d'expériences, d'approches participatives et de façons de penser, d'apprendre, d'interpréter et de représenter la danse;
- favorisent l'apprentissage transformateur;
- établissent des liens avec le monde de la danse et les communautés artistiques;
- intègrent les quatre volets essentiels du programme d'études afin de développer les concepts et les habiletés d'une façon significative, profonde, compétente et cohérente.

La perspective de l'environnement

L'apprentissage de qualité en danse a lieu dans divers environnements physiques, pédagogiques et sociaux-culturels dans lesquels les apprenants et les enseignants apprennent et vivent bien ensemble.

Les espaces physiques :

- sont sûrs, sains et appropriés;
- ont suffisamment de ressources matérielles, structurelles et technologiques.

Les espaces pédagogiques :

- favorisent la prise de risques;
- offrent aux apprenants des possibilités de choisir, d'exprimer leur créativité et leur imagination, de faire preuve de souplesse d'esprit, de s'accommoder de l'ambiguïté et d'innover;
- proposent une variété d'approches en éducation en danse;
- offrent aux apprenants des occasions de se renseigner, de participer à des échanges, de questionner, d'analyser, d'interpréter, de réfléchir, de construire, d'évaluer et de communiquer un sens selon diverses perspectives;
- valorisent la collaboration et la diversification dans la construction du savoir (PONC p. 9);
- requièrent le temps nécessaire pour explorer les volets du cadre en danse d'une façon approfondie.

Les espaces sociaux et culturels :

- respectent et valorisent la diversité des apprenants et leur manières de penser et d'agir (PONC p. 9);
- encouragent la collaboration et l'entraide;
- appuient le bien-être émotionnel et social de l'apprenant;
- promeuvent l'interaction, la collaboration et le sens communautaire;
- valorisent la voix individuelle et collective;
- soutiennent des relations humaines positives;
- assurent un apprentissage équitable et éthique;
- incluent les espaces virtuels.

La perspective de l'évaluation

L'évaluation dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage est essentielle à l'éducation en danse de qualité.

L'évaluation améliore l'enseignement et l'apprentissage quand elle :

- est *au service* de l'apprentissage, *en tant* qu'apprentissage et *de* l'apprentissage¹;
- veille à ce que l'évaluation *au service* de l'apprentissage, *en tant* qu'apprentissage soit opportune, continue et à la base de tout apprentissage en danse;
- assure que l'évaluation *de* l'apprentissage soit fondée sur les meilleures tendances, constantes et sur le travail de l'apprenant le plus récent utilisant des critères partagés ou co-construits;
- est juste, transparente, équitable et communiquée clairement;
- est signifiante et conforme aux buts d'apprentissages et au programme d'étude;
- invite les apprenants à participer à l'établissement des objectifs d'apprentissage individuels et collectifs et des critères d'évaluation d'apprentissage;
- offre aux apprenants diverses façons de démontrer leur compréhension et l'étendue de leurs apprentissages;
- est variée et inclut une vaste gamme d'outils et de stratégies (p. ex. : portfolios, enregistrements, carnets de bord, interviews, journaux, conversations, observations, productions, etc.);
- encourage plutôt que limite le développement artistique et créatif.

1. Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés (2^e édition)
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/index.html

L'ÉDUCATION EN DANSE DANS LES ÉCOLES MANITOBAINES

Le Manitoba offre quatre différents cadres en éducation artistique : arts dramatiques, arts visuels, danse et musique. Les écoles peuvent choisir le nombre et la combinaison de cours en éducation artistique qui conviennent à leur contexte, à leurs ressources et à leurs besoins locaux. Le nombre de disciplines artistiques et de cours offerts dans une école variera en fonction des ressources disponibles, du temps d'enseignement alloué, du personnel en place et du modèle de mise en œuvre utilisé à l'école.

Le cadre de la 9^e à la 12^e année en danse offre la flexibilité pour la mise en œuvre d'une variété de cours, de programmes ou d'approches pour l'apprentissage de la danse. Les écoles peuvent offrir les disciplines artistiques individuellement ou en combinaison les unes avec les autres ou avec d'autres matières.

Les élèves peuvent accumuler des crédits facultatifs en suivant des cours de danse élaborés à partir du cadre des apprentissages en danse de la 9^e à la 12^e année. Les demi-crédits et les pleins crédits en danse sont basés sur la mise en œuvre complète du cadre en danse. La mise en œuvre pour chaque discipline artistique ne sera considérée comme étant complète que si les quatre volets d'apprentissage essentiels pour la discipline choisie sont explorés de façon approfondie et interdépendante. L'équilibre et la pondération des quatre volets essentiels à l'apprentissage demeurent flexibles et dépendent de l'objectif et du contexte particulier de chaque cours en danse.

Plus d'information au sujet des codes et des crédits des cours se trouve dans le guide des matières enseignées et dans le guide administratif en éducation artistique (9^e à la 12^e année). Les programmes de formation, les cours spécialisés et toute autre occasion de développement professionnel sont importants pour assurer la qualité dans la mise en œuvre de l'éducation en danse.

LE « PAYSAGE » DE L'APPRENTISSAGE EN DANSE

La métaphore du paysage est utilisée pour faire comprendre que l'apprentissage est dynamique et toujours en élaboration. Les programmes d'études sont représentés par des réseaux ou des paysages organiques complexes et interreliés plutôt qu'en série de connaissances fragmentées et assemblées de façon linéaire.¹

L'éducation en danse au Manitoba se définit comme un paysage représentant un espace relationnel de possibilités pédagogiques. Dans cet espace, l'apprenant interagit avec ses pairs, avec les éducateurs ainsi qu'avec sa communauté dans le domaine dynamique et complexe de la danse.

Le cadre « papillon » en danse prend vie et s'épanouit dans l'environnement plus large du paysage de la danse. « Pour se repérer dans un paysage, il faut un réseau de liens qui détermine où l'on se situe par rapport à l'espace plus vaste ».²

Le cadre en danse offre à divers apprenants plusieurs lieux et trajectoires variées pour leur permettre de parcourir ce paysage et poursuivre leur voyage de transformation.

L'image et la métaphore du « paysage »

Les photographies des paysages manitobains sont utilisées avec l'autorisation de Stan Milosevic. Les images et la métaphore du « paysage » illustrent les connaissances actuelles concernant les programmes d'études. L'image du paysage manitobain est utilisée afin de situer les programmes d'études dans des contextes manitobains divers et authentiques. En situant le cadre « papillon » en danse dans le paysage manitobain, on reconnaît également les efforts des enseignants de la province qui, au fil des ans, ont contribué à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme d'études en danse.

1. PONC, p. 6.

2. PONC, p. 21

L'ORGANISATION ET LES COMPOSANTES DU CADRE EN DANSE

Introduction au cadre « papillon »

La philosophie, les volets essentiels et les apprentissages du cadre en danse du Manitoba sont représentés graphiquement et métaphoriquement par l'image d'un papillon.



Le papillon en tant qu'organisateur graphique

L'image du papillon est un organisateur graphique constitué de cinq parties interconnectées : quatre ailes et une partie centrale, le corps du papillon.

Chacune des ailes représente l'un des quatre volets essentiels dans lesquels les apprentissages ont été regroupés. La partie centrale ou le corps du papillon symbolise l'apprenant en danse.

Le papillon en tant que métaphore

La philosophie du cadre manitobain en danse est représentée métaphoriquement par l'image d'un papillon.

Le papillon sert également de métaphore à l'éducation artistique, faisant référence à la transformation, à l'épanouissement personnel, à la beauté et à la résilience. L'image du papillon peut évoquer d'autres associations intéressantes et s'inscrit parfaitement dans un cadre qui vise un apprentissage créatif, critique et artistique.

Le corps du papillon

Le corps 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.

L'apprenant se découvre en tant qu'artiste danseur et poursuit son cheminement pour devenir un adulte créatif faisant preuve de compétences artistiques qui sauront enrichir et transformer sa vie et celle de sa collectivité.

Les ailes du papillon

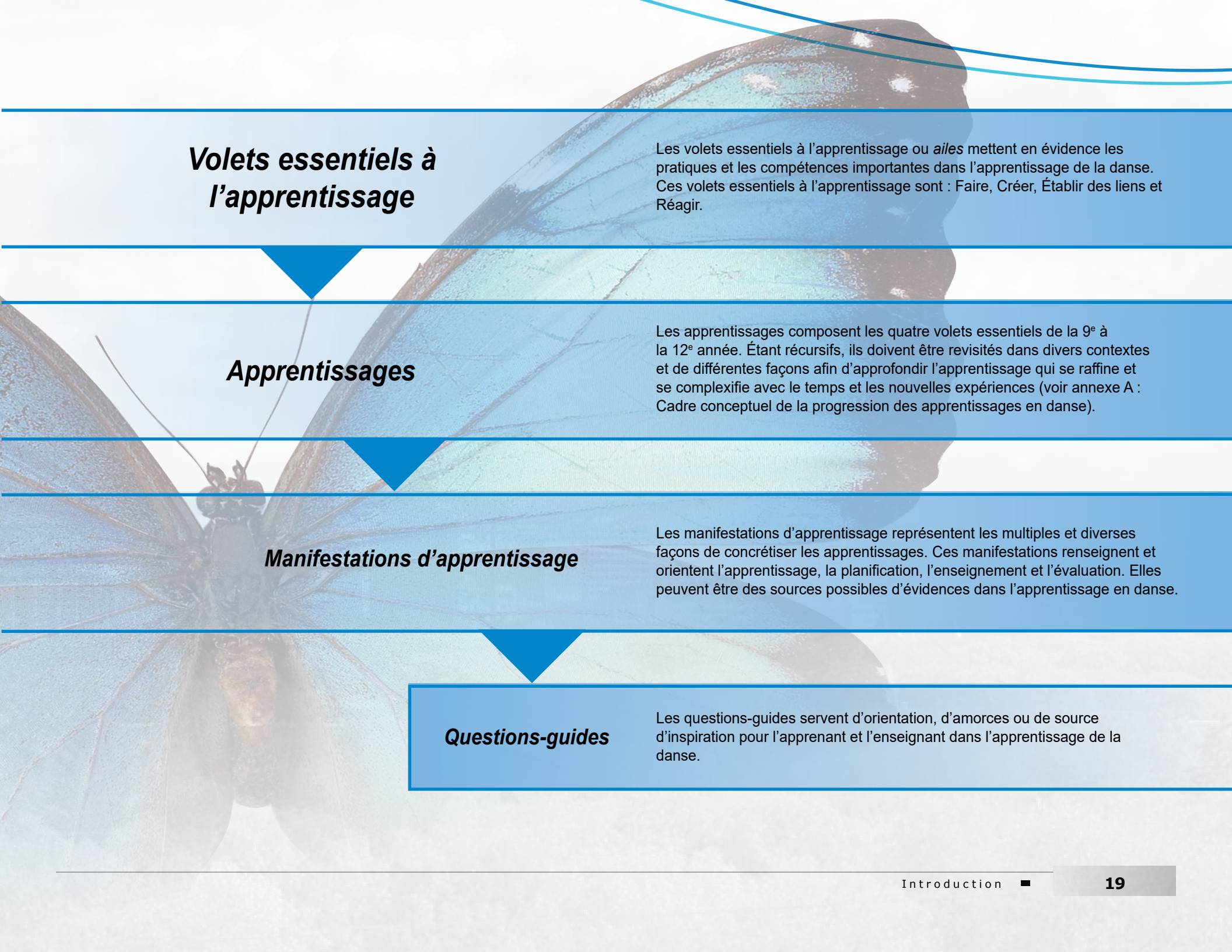
Chaque aile représente l'un des volets essentiels à l'apprentissage qui met en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la danse. Ces volets essentiels à l'apprentissage sont : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Bien que chaque volet essentiel présente un ensemble distinct d'apprentissages, l'atteinte de ceux-ci ne peut se faire de manière indépendante. Tout comme les ailes du papillon fonctionnent en synchronisme, les volets essentiels 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 communiquent la portée de la danse tout en établissant 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'action (Réagir).

Chaque volet essentiel à l'apprentissage est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage et regroupe :

- des apprentissages;
- des manifestations d'apprentissage;
- des questions-guide.



Volets essentiels à l'apprentissage

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

Apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets essentiels de la 9^e à la 12^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 (voir annexe A : Cadre conceptuel de la progression des apprentissages en danse).

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.

Questions-guides

Les questions-guides servent d'orientation, d'amorces ou de source d'inspiration pour l'apprenant et l'enseignant dans l'apprentissage de la danse.

VOLETS ESSENTIELS À L'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 développe une compréhension de la portée de la danse en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux.

Réagir (R)

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



DANSE
9^e À LA 12^e ANNÉE
APPRENTISSAGES

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 développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la danse dans une variété de contextes.
- D-F2** L'apprenant développe ses compétences reliées aux techniques en danse dans une variété de contextes.
- D-F3** L'apprenant développe des habiletés expressives et un sens musical afin de communiquer une intention artistique.

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 révise, peaufine et partage ses idées et ses créations en danse.

Établir des liens (D-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée de la danse en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux

- D-É1** L'apprenant développe sa compréhension des artistes, des œuvres et des pratiques en danse.
- D-É2** L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la danse.
- D-É3** L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse.

Réagir (D-R)

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

- D-R1** L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences en danse.
- D-R2** L'apprenant observe et décrit ses expériences en danse.
- D-R3** L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse.
- D-R4** L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la danse pour agir de manière transformatrice.



FAIRE (D - F)

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

APPRENTISSAGES

D - F1

L'apprenant développe ses compétences* dans l'utilisation des éléments** de la danse dans une variété de contextes.

D - F2

L'apprenant développe ses compétences liées aux techniques en danse dans une variété de contextes.

D - F3

L'apprenant développe des habiletés expressives et un sens musical afin de communiquer une intention artistique.

* Voir glossaire.

** Voir annexes B, C, D et E.



FAIRE (D-F1)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la danse dans une variété de contextes en :

- utilisant le mouvement pour démontrer sa compréhension :
 - du **corps** comme instrument d'expression artistique (alignement et contrôle, parties du corps, forme et actions du corps, voir annexe A);
 - des **concepts spatiaux** (espace personnel ou général, espace positif ou négatif, direction, niveau, tracé, dimension, voir annexe B);
 - des **relations** en danse (entre les parties du corps, les danseurs, les groupes, les objets et avec l'auditoire, voir annexe C);
 - des **gestes expressifs** en danse (p. ex. : fonctionnels, rituels, sociaux, émotifs);
- créant des **qualités de mouvement** variées en combinant les facteurs de mouvement liés à la danse (en utilisant divers stimulus et une imagerie variée, voir annexe D);
- utilisant le vocabulaire disciplinaire pour identifier et décrire comment et pourquoi des éléments de la danse sont utilisés.

FAIRE (D-F1)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la danse dans une variété de contextes.

Questions-guides*

- *Comment pourrais-je exploiter les éléments* de la danse pour communiquer différents sentiments (p. ex. : la peur, l'amour, l'excitation, la mélancolie, etc.)?*
- *Quels éléments* de la danse pourraient m'aider à communiquer mes intentions?*
- *Comment l'utilisation des éléments* de la danse dans mon répertoire peut-elle me donner des indices au sujet de l'interprétation?*
- *Comment pourrais-je utiliser des éléments* de la danse pour interpréter ma chorégraphie?*

* Voir les annexes B, C, D et E

* Les questions ci-dessus, présentées du point de vue de l'apprenant, servent de guides, d'amorces ou de source d'inspiration pour l'apprenant et l'enseignant dans l'apprentissage de la danse. Ces questions sont destinées « à stimuler la réflexion, à provoquer l'enquête, et à susciter plus de questionnements, incluant des questions pertinentes destinées aux élèves... » (Wiggins & McTighe, 106).





FAIRE (D-F2)

L'apprenant développe ses compétences reliées aux techniques en danse dans une variété de contextes en :

- démontrant des techniques de danse fondamentales dans un ou plusieurs genres ou styles de danse;
- interprétant une variété de danses de genres ou de styles particuliers;
- utilisant le vocabulaire de la danse pour des genres ou des styles particuliers;
- sélectionnant, encodant et décodant la danse et le mouvement dans divers contextes (p. ex. : indices visuels et musicaux, formes traditionnelles ou inventées de notations de danse, représentations graphiques et numériques, etc.);
- appliquant la compréhension des conditions nécessaires au maintien de la santé et la sécurité des danseurs (voir annexe F);
- développant et en affinant sa compétence technique (p. ex. : coordination, sens artistique, musicalité, concentration, contrôle, mémoire, projection, confiance, précision, force, équilibre, flexibilité, endurance, articulation, etc.).

FAIRE (D-F2)

L'apprenant développe ses compétences reliées aux techniques en danse dans une variété de contextes.

Questions-guides

- *Comment pourrais-je développer mes techniques en danse afin de maximiser mon potentiel en tant que danseur?*
- *Comment pourrais-je adapter et appliquer une technique utilisée par un danseur ou un chorégraphe afin d'améliorer mon travail en danse?*





FAIRE (D-F3)

L'apprenant développe des habiletés expressives et un sens musical afin de communiquer une intention artistique en :

- développant et en affinant ses habiletés de danse synchronisée à l'enchaînement et à la structure d'une musique ou d'une poésie (p. ex. : pulsation, accent, mesure, absence de mesure, rythme, phrase et tempo);
- communiquant les qualités expressives de la musique et de ses éléments (p. ex. : hauteur des sons, harmonie, texture, syncopes, polyrythmie, phrasé, nuances, timbre, etc.) par des mouvements corporels;
- décrivant et en analysant les caractéristiques et les qualités expressives de la musique de danse à l'aide d'un vocabulaire approprié.

FAIRE (D-F3)

L'apprenant développe des habiletés expressives et un sens musical afin de communiquer une intention artistique.

Questions-guides

- *De quels éléments dans la musique de ma danse devrais-je tenir compte pour m'aider à communiquer mon intention?*
- *Comment puis-je expérimenter avec le phrasé musical et chorégraphique afin de développer mon style personnel en danse?*





CRÉER (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 révisé, 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 en :

- s'inspirant d'expériences personnelles et de sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; observations; associations; traditions culturelles; évènements; actualités; enjeux sociaux, politiques, historiques, environnementaux; etc.) afin de stimuler sa curiosité et de générer des questions et des idées;
- explorant une gamme de ressources et de stimuli (p. ex. : mouvements, images, sons, musiques, histoires, poésies, technologie, multimédia, costumes, accessoires, objets, etc.) afin de générer des idées et des questions;
- considérant 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;
- expérimentant avec divers éléments, techniques et outils.

* Voir glossaire.

CRÉER (D-C1)

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

Questions-guides

- *Quel film, livre, article, exposition, événement ou autre source pourraient me servir d'inspiration pour ma prochaine création en danse?*
- *Comment pourrais-je appliquer le concept de « plus-ing » afin de générer des idées pour une composition ou une création en danse collective ou individuelle?*
- *Quelle œuvre d'art, musique, œuvre dramatique ou danse pourrait m'inspirer à créer une nouvelle danse?*





CRÉER (D-C2)

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

- demeurant ouvert aux inspirations et aux idées émergentes et spontanées;
- s'engageant dans des cycles d'expérimentation et de génération d'idées afin de tester ses idées et d'envisager d'autres options chorégraphiques (voir annexe G);
- intégrant les éléments, les techniques, les outils, les formes, le langage et les pratiques de la danse;
- en utilisant l'improvisation afin de découvrir de nouvelles possibilités de mouvement et de développer son style personnel;
- reconnaissant, en analysant et en résolvant les défis qui se présentent au cours du processus créatif;
- sélectionnant, en synthétisant, en élaborant et en organisant des idées prometteuses, des outils chorégraphiques, des gestes expressifs et des éléments de danse choisis afin d'appuyer son intention et structurer sa création.

CRÉER (D-C2)

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

Questions-guides

- *Quelles sources d'inspiration additionnelles pourraient m'aider à générer d'autres idées pour créer une danse?*
- *Quelles questions pourrais-je poser au sujet de mes idées initiales pour en poursuivre le développement?*
- *Comment pourrais-je expérimenter mes idées pour voir si elles fonctionnent et quels changements y apporter?*
- *De quelles façons la rétroaction des pairs a-t-elle aidé mon expérimentation en danse?*





CRÉER (D-C3)

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

- sélectionnant et en partageant le travail en danse en cours pour en recueillir des rétroactions;
- analysant, en révisant et en peaufinant en réponse à une autocritique ou à la rétroaction des pairs;
- reconsidérant ou en confirmant ses choix;
- collaborant avec d'autres afin de sélectionner et présenter les créations en tenant compte du public, du décor et de l'intention visée;
- finalisant et en partageant sa création pour communiquer ses idées;
- appliquant des pratiques artistiques, légales et éthiques (p. ex. : droits d'auteurs, propriété intellectuelle, etc.) en lien à la création, au partage et à la consommation de danses et d'œuvres d'art.

CRÉER (D-C3)

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

Questions-guides

- *Comment vais-je enregistrer et documenter mon processus de création (p. ex. : prise de notes, enregistrement vidéo, prise de photos, blogue, illustrations ou croquis, logiciels de notation, portfolio de chorégraphe, carnet électronique, journal de bord ou de réflexion du processus chorégraphique, analyses, outils numériques, média sociaux, etc.)?*
- *Quelles sont les possibilités dont je dispose pour présenter ma danse?*
- *Que veut dire le terme « propriété intellectuelle » et pourquoi devrais-je me préoccuper des droits d'auteur?*
- *Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans ce processus créatif? Quels changements et améliorations est-ce que j'aimerais y apporter? Pourquoi?*
- *Quelle sera ma prochaine création?*





ÉTABLIR DES LIENS (D-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée de la danse en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux.

APPRENTISSAGES

D - É1

L'apprenant développe sa compréhension des artistes, des œuvres et des pratiques en danse.

D - É2

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la danse.

D - É3

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse.



ÉTABLIR DES LIENS (D-É1)

L'apprenant développe sa compréhension des artistes, des œuvres et des pratiques en danse en :

- explorant une variété de danses, de formes, de genres, de styles, de traditions, d'innovations et de pratiques de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux (incluant celles des Premières Nations, des Inuit et des Métis);
- s'informant au sujet des intervenants du milieu de la danse (p. ex. : danseurs, chorégraphes, éducateurs, critiques, notateurs, répétiteurs, accompagnateurs, producteurs, etc.);
- s'engageant avec la communauté artistique locale, manitobaine et canadienne en danse (p. ex. : artistes, événements, manifestations, organisations, associations, ressources communautaires, innovations, etc.) afin de développer des possibilités d'apprentissage.

ÉTABLIR DES LIENS (D-É1)

L'apprenant développe sa compréhension des artistes, des œuvres et des pratiques en danse.

Questions-guides

- *Pourquoi est-il important de connaître le contexte historique et culturel lorsqu'on interprète ou qu'on critique une danse?*
- *Quelles recherches et découvertes au sujet de la danse, des danseurs ou des chorégraphes pourraient enrichir mon travail et me donneraient de nouvelles idées?*
- *Quelles sont mes traditions en danse?*





ÉTABLIR DES LIENS (D-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la danse en :

- examinant les façons dont la danse influe sur l'identité, la croissance personnelle et les relations avec les autres;
- reconnaissant l'impact du contexte (p. ex. : personnel, social, culturel, politique, économique, géographique, environnemental, historique, technologique, etc.) sur la danse et les artistes;
- examinant comment la danse influence, commente et remet en question le discours identitaire, social, politique et culturel;
- explorant comment la danse influence et est influencée par d'autres disciplines artistiques et d'autres domaines.

ÉTABLIR DES LIENS (D-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la danse.

Questions-guides

- *À quel groupe ou tradition en danse, ma pratique, mes idées et mon œuvre se réfèrent-ils?*
- *Quels événements politiques, sociaux, culturels ou historiques influencent la danse que j'examine, interprète ou crée?*
- *Comment les changements médiatiques, sociaux et technologiques ont-ils influencé mon travail et les danses que j'étudie, interprète ou crée?*
- *Comment la danse a-t-elle influencé les conditions artistiques et sociales dans les communautés et les cultures historiques et contemporaines?*
- *Comment la danse peut-elle remettre en question et changer la perception de la société et de la culture?*





ÉTABLIR DES LIENS (D-É3)

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse en :

- explorant comment l'apprentissage de la danse peut enrichir et renouveler sa perception de soi et du monde qui l'entoure;
- examinant les façons dont la danse peut communiquer différents points de vue et nous aider à comprendre d'autres perspectives d'après le contexte.
- examinant la façon dont la danse reflète et interprète les traditions, les valeurs, les enjeux et les événements de la société;
- analysant les rôles et les raisons d'être multiples de la danse pour les individus et la société (p. ex. : célébration, persuasion, éducation, commémoration, divertissement, commentaire social, loisir récréatif, thérapie, événement spécial, événement religieux, expression culturelle ou artistique, etc.);
- explorant les possibilités de loisirs ou de carrière en danse (p. ex. : danseurs, chorégraphes, enseignants de danse, critiques, notateurs, répétiteurs, accompagnateurs, producteurs, etc.).

ÉTABLIR DES LIENS (D-É3)

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la danse.

Questions-guides

- *Comment l'information contextuelle (p. ex. : historique, biographique, culturelle, politique, sociale, géographique, etc.) au sujet de la danse peut-elle m'aider à interpréter sa signification?*
- *Quels artistes, associations ou organisations locales pourraient m'aider à approfondir mon apprentissage en danse?*
- *Comment pourrais-je en apprendre davantage au sujet du rôle et des buts divers de la danse en réseautant avec des artistes professionnels ou des organisations locales (p. ex. : visites de studio de danse, interviews, blogues, vidéoconférences, média sociaux, etc.)?*
- *Quelles sont mes possibilités de carrière ou de loisirs, à court et à long terme, dans le domaine de la danse?*





RÉAGIR (D - R)

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

APPRENTISSAGES

D - R1

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

D - R2

L'apprenant observe et décrit ses expériences en danse.

D - R3

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse.

D - R4

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la danse pour agir de manière transformatrice.



RÉAGIR (D-R1)

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

- suspendant son jugement tout en prenant le temps de bien percevoir les danses et les expériences en danse avant de partager ses opinions, ses interprétations et ses évaluations;
- en faisant des liens personnels et en s'inspirant de ses expériences antérieures;
- utilisant ses impressions initiales (p. ex. : pensées, sentiments, intuitions, associations, questions, expériences, souvenirs, histoires, liens avec d'autres disciplines, etc.) comme point de départ pour l'analyse et la réflexion critique.

RÉAGIR (D-R1)

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

Questions-guides

- *Quelles sont mes réactions initiales à l'égard de cette danse?*
- *Quels liens personnels pourrais-je faire avec cette danse?*
- *Ai-je déjà fait une expérience de danse semblable? Comment se compare-t-elle avec d'autres expériences de danse?*
- *Quelles expériences personnelles (souvenirs, sentiments, etc.) m'ont motivé à interpréter/créer cette danse ou à choisir ce processus?*





RÉAGIR (D-R2)

L'apprenant observe et décrit ses expériences en danse en :

- discernant les éléments sensoriels, techniques, expressifs, stylistiques et les outils chorégraphiques à des fins d'analyse, d'interprétation, de création et d'évaluation de la danse;
- utilisant la terminologie de la danse pour faire des observations riches et détaillées (p. ex., décrire les éléments, les techniques, les formes et les structures de la danse, les techniques d'expression, les genres, les styles, les thèmes, les costumes, l'accompagnement musical, l'utilisation d'autres formes d'art, etc.);
- établissant une compréhension commune et en considérant différentes observations au sujet d'œuvres et d'expériences en danse.

RÉAGIR (D-R2)

L'apprenant observe et décrit ses expériences en danse.

Questions-guides

- *Comment les éléments de la danse et les outils chorégraphiques sont-ils utilisés et manipulés dans la danse que j'interprète, que j'observe ou que je crée?*
- *Quels termes spécifiques de danse puis-je utiliser pour décrire les éléments, les techniques, les formes, les éléments expressifs, les genres, les styles, les thèmes et les motifs d'une danse que j'interprète, critique ou crée?*





RÉAGIR (D-R3)

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

- déterminant comment les éléments de la danse sont utilisés, manipulés et organisés à des fins créatives et artistiques;
- observant les impressions initiales et les liens personnels afin de saisir le sens et l'intention d'une danse;
- examinant une variété d'interprétations pour comprendre que différentes perspectives (p. ex. : sociales, culturelles, historiques, politiques, disciplinaires, etc.) affectent l'interprétation d'une œuvre;
- suscitant et en affinant de nouvelles idées par le biais de l'écoute, du dialogue, du questionnement et de la recherche;
- questionnant et en expliquant ses interprétations, ses préférences et ses hypothèses;
- générant et en co-construisant des critères à des fins d'évaluation

RÉAGIR (D-R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en danse.

Questions-guides

- *Qu'est-ce que le danseur ou le chorégraphe essaie de communiquer et pourquoi?*
- *Qu'est-ce que j'essaie de communiquer dans ma danse et pourquoi?*
- *Quels éléments de la danse m'aident à comprendre et à interpréter le sens de cette danse?*





R É A G I R (D - R 4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la danse pour agir de manière transformatrice en :

- justifiant ses interprétations, ses décisions, ses préférences, ses évaluations et les changements anticipés dans ses réflexions;
- comprenant et en respectant que les autres peuvent avoir leurs propres opinions, interprétations, préférences et évaluations au sujet des expériences en danse;
- faisant des jugements et des choix éclairés pour alimenter l'évaluation, la prise de décision et l'action;
- partageant ses idées, ses croyances et ses valeurs en lien avec la danse;
- prenant position et en agissant de façon autonome et intentionnée afin de transformer son apprentissage et d'influencer son milieu;
- reconnaissant le rôle de la danse dans le développement de l'identité personnelle, culturelle et artistique.

RÉAGIR (D-R4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la danse pour agir de manière transformatrice.

Questions-guides

- *Pourquoi est-ce que je préfère certains styles et certaines formes de danse au détriment des autres?*
- *Suite à ces nouvelles expériences, mes préférences en danse ont-elles changé? Comment?*
- *Comment changer mon approche suite à cet apprentissage en danse?*
- *Comment cette nouvelle compréhension au sujet de la danse affectera-t-elle ma vie personnelle, sociale et scolaire?*





ANNEXES

CADRE CONCEPTUEL DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES EN DANSE

Ce cadre conceptuel décrit la progression des apprentissages en danse de la 9^e à la 12^e année et peut être utilisé :

- à des fins de conception de cours;
- à des fins de planification et d'évaluation;
- pour distinguer les crédits des cours de chaque niveau.

Ce cadre conceptuel est basé sur la nature récursive de l'apprentissage en danse qui est à la base des quatre volets essentiels (*Faire, Créer, Établir des liens et Réagir*) et de leurs apprentissages du cadre de la 9^e à la 12^e année en danse.

La nature récursive de l'apprentissage en danse

L'apprentissage en danse est un processus continu et récursif. La nature récursive de l'apprentissage signifie que les apprentissages sont recombinaisonnés, développés et transformés dans divers contextes et de différentes façons afin d'approfondir et d'élargir l'apprentissage qui se raffine et se complexifie avec le temps et les nouvelles expériences.

La récursivité est beaucoup plus qu'une répétition, une itération, une accumulation ou la notion d'un programme d'études en spirale. Le terme « récursivité » vient du latin « recurrere » qui signifie « revenir en arrière ». Par ce processus récursif : « quand on revient en arrière ou l'on reconsidère..., un second regard, une transformation, une évolution, un développement survient » (William Doll, Summer 1993 | Volume 8 | Number 4 Pages 277-292 Curriculum Possibilities in a "Post"-Future in Journal of Curriculum and Supervision).

Ce processus récursif est alimenté de façon importante par la réflexion continue et le questionnement critique. Sans réflexion critique, la récursivité n'est pas différente de la répétition. La réflexion critique change la façon dont les apprentissages récursifs peuvent être assimilés et offre de nouveaux parcours d'apprentissage. Les compréhensions peuvent donc évoluer et changer grâce à ce processus récursif.

Le processus récursif de l'apprentissage est génératif, non linéaire et complexe. La complexité de l'apprentissage ne peut pas être répliquée exactement ni définie à l'avance. Un tel apprentissage ne va pas des compréhensions les plus simples aux plus complexes, mais doit être plutôt caractérisé comme un réseau dynamique d'interactions, de relations et d'expériences. Puisque l'apprentissage dans les arts est complexe et ne peut pas être prédéterminé ni défini facilement, un cadre d'apprentissages basé sur la récursivité convient à l'éducation en danse.

Un programme d'études récursif permet à l'apprenant de revenir sur des idées antérieures et de revisiter ce qui s'est déjà passé. Une approche non linéaire de programme d'études comme celle-ci se distingue des plans de leçons linéaires, des sommaires de cours et des manuels scolaires avec lesquels les enseignants ont travaillé depuis longtemps. Un programme d'études récursif est dialogique, ouvert, et dépend de l'interaction continue entre les enseignants, les élèves, les textes, les cultures.

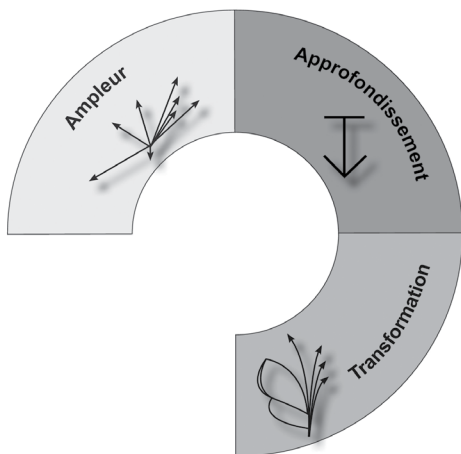
(William Doll, Summer 1993 | Volume 8 | Number 4 Pages 277-292 Curriculum Possibilities in a "Post"-Future in Journal of Curriculum and Supervision).

Les dimensions de l'apprentissage en danse

Parce que le processus d'apprentissage en danse est récursif et parce qu'il est influencé par différents facteurs, une structure flexible pour décrire la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année est nécessaire. Le cadre conceptuel de la progression des apprentissages peut être utilisé afin de relever les défis qu'offrent différents contextes, les ressources disponibles, le temps d'enseignement, le personnel et les approches diversifiées de mise en œuvre.

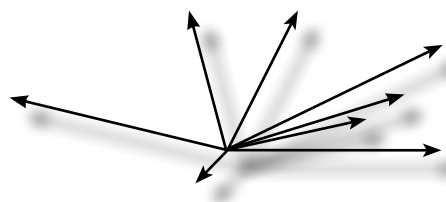
Le cadre conceptuel est basé sur trois dimensions d'apprentissage complémentaires et interreliées décrivant la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année :

1. Ampleur
2. Approfondissement
3. Transformation



Ampleur

Pour apprendre, les apprenants ont besoin d'un large éventail d'apprentissages et d'expériences en danse leur offrant des possibilités et des ressources variées. L'ampleur se définit par l'étendue curriculaire incluant une gamme d'outils, de techniques, de compétences, de pratiques et d'expériences en lien avec les quatre volets essentiels à l'apprentissage en danse.



L'ampleur se définit par :

- une variété d'expériences d'apprentissage, de contenu, de contextes, d'applications, etc.;
- un répertoire élargi de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques, de ressources, etc.;
- un vaste éventail de situations d'apprentissage référant aux volets essentiels à l'apprentissage : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir;
- l'interconnectivité des volets essentiels à l'apprentissage : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Approfondissement

Les apprenants ont besoin de développer et d'explorer en profondeur leur compréhension des notions plus spécialisées, détaillées et sophistiquées au sujet de la danse. L'expertise se développe par l'approfondissement de l'apprentissage.

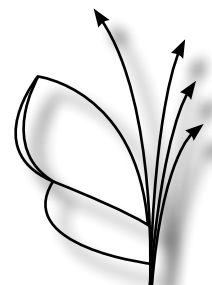


L'approfondissement se définit par :

- un ensemble de connaissances approfondies reliées à plusieurs expériences dans un domaine en particulier;
- une compréhension des grandes idées, des tendances, des concepts, des principes et des structures;
- des façons d'apprendre polyvalentes et complexes;
- un savoir nuancé et détaillé;
- un apprentissage intense et ciblé;
- l'efficacité, la maîtrise et la précision;
- la complexification des habiletés cognitives allant de la reconnaissance jusqu'à la synthèse et l'évaluation;
- l'intégration et l'application de l'apprentissage dans de nouveaux contextes;
- la reconnaissance de motifs et l'assemblage d'éléments.

Transformation*

La transformation permet à l'apprenant de développer son pouvoir d'action ainsi que sa capacité d'intégrer et d'appliquer ses apprentissages de façon autonome afin que ceux-ci deviennent significatifs, personnels, pertinents et stimulants.



La transformation se définit par :

- la capacité de dialogue et de réflexion critique;
- l'autonomisation et l'indépendance;
- l'initiative, le leadership, la flexibilité et l'adaptabilité;
- l'application personnelle des apprentissages qui répond aux besoins et aux applications immédiats;
- l'identité et le pouvoir d'action;
- La capacité de remettre en cause ses croyances et de changer ses comportements et sa façon pensée;
- la capacité de développer de nouvelles perspectives et de nouveaux cadres de référence;
- l'aptitude à l'empathie et à la compréhension des autres;
- la compétence interculturelle.

* La théorie de la transformation... est décrite comme un processus cognitif par lequel l'apprenant transforme ses perspectives au moyen de la pensée critique. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033_DUCHESNE.pdf

Indices de cheminement des dimensions d'apprentissage

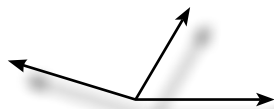
Chacune des trois dimensions d'apprentissage est décrite par trois indices de cheminement. Les indices de cheminement sont utilisés pour tracer la progression des treize apprentissages de la 9^e à la 12^e année. Les indices de cheminement ne représentent pas une séquence chronologique, mais décrivent plutôt les qualités et les caractéristiques de l'ampleur, l'approfondissement et la transformation croissant au sein des quatre volets essentiels à l'apprentissage de la danse.

Indices de cheminement de la dimension de l'ampleur

Le tableau ci-dessous illustre la progression de la dimension de l'ampleur à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, l'ampleur s'accroît en étendue et en variété au sein des volets essentiels à l'apprentissage.

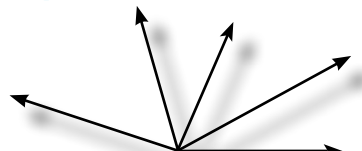
Indices de cheminement de la dimension de l'ampleur

Ampleur 1



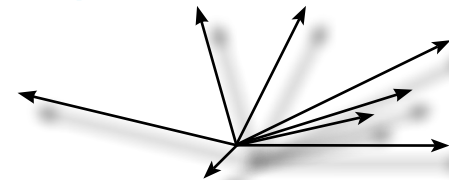
L'apprenant fait des liens entre les volets essentiels dans des contextes et des expériences d'apprentissage variés. À ce stade émergent, l'apprenant explore un répertoire initial de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques et de ressources en lien avec les quatre volets essentiels à l'apprentissage.

Ampleur 2



L'apprenant continue de faire des liens entre les volets essentiels tout en élargissant son répertoire de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques et de ressources par le biais de nouvelles expériences, de nouveaux contextes et de nouveaux contenus.

Ampleur 3



Les apprentissages, les expériences et les liens entre les quatre volets se diversifient et se multiplient. Les interactions entre les quatre volets essentiels à l'apprentissage ainsi que les relations avec les autres de sa communauté d'apprentissage foisonnent.

Indices de cheminement de la dimension de l'approfondissement

Le tableau ci-dessous illustre la progression de l'approfondissement à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, l'approfondissement s'accroît au sein des volets essentiels à l'apprentissage, devient plus complexe, plus sophistiqué et intègre les compréhensions de l'indice de cheminement précédent.

Indices de cheminement de la dimension de l'approfondissement

Approfondissement 1



L'apprenant a plusieurs occasions d'interagir avec des apprentissages qui sont ciblés et développés de manière substantielle et signifiante. Il se concentre sur les principes, les concepts, les structures, l'ordre, les facteurs, les variables, les motifs et les détails d'un objet d'apprentissage. L'apprenant fait appel et reproduit le langage, les pratiques, le vocabulaire et le savoir de la danse. Ces apprentissages ciblés lui permettent de développer l'efficacité, la précision et la fluidité.

Approfondissement 2



L'apprenant consolide, approfondit et réinvestit ses apprentissages antérieurs. Les apprentissages sont explorés dans de nouveaux contextes et sous différentes perspectives afin de générer de nouvelles possibilités. L'apprenant explore de nouveaux aspects et forge de nouvelles compréhensions au sujet des principes, des concepts, des structures, de l'ordre, des facteurs, des variables, des motifs et des détails. Il commence à intérioriser le langage, les pratiques, le vocabulaire, l'expertise et le savoir de la danse d'une façon continue. L'efficacité, la précision et la fluidité sont de plus en plus développées avec le temps et l'expérience.

Approfondissement 3



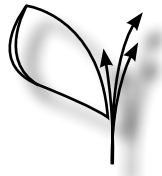
L'apprenant continue de développer et de cibler des apprentissages de façon plus exhaustive et plus sophistiquée pour comprendre et appliquer de nouveaux aspects des apprentissages. Les expériences et les relations entre les apprentissages s'approfondissent et se complexifient et sont intégrés sous différentes perspectives et des contextes élargis.

Indices de cheminement de la dimension de la transformation

Le tableau ci-dessous illustre la progression de la dimension de la transformation à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, la transformation s'opère au sein des volets essentiels et permet à l'apprenant de prendre position, de se prendre en charge, de construire son identité et de développer son pouvoir d'action.

Indices de cheminement de la dimension de la transformation

Transformation 1



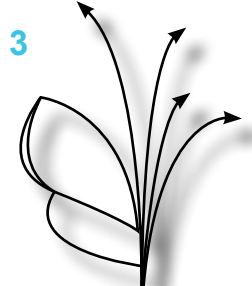
L'apprenant synthétise et applique ses nouveaux apprentissages pour répondre à ses besoins immédiats. Il développe des stratégies d'observation, de dialogue et de réflexion afin de discerner ses convictions, ses valeurs, ses influences, ses croyances et celles des autres. L'apprenant développe de nouvelles perspectives et une nouvelle vision du monde. Il prend conscience de son identité personnelle, sociale et artistique. Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action afin de pouvoir transformer la réalité. L'apprenant accepte et respecte différentes perspectives, visions du monde et cultures. Il communique et fait des liens entre différentes cultures par le biais de la danse.

Transformation 2



L'apprenant synthétise, applique et adapte de façon flexible ses apprentissages pour répondre à ses besoins immédiats. Il utilise la réflexion critique et le dialogue afin d'analyser, de s'interroger, de défier et de remettre en question ses croyances, ses préférences, ses interprétations et ses apprentissages. Il intègre ses nouvelles perspectives et ses nouvelles façons d'être et de savoir dans ses relations et ses apprentissages. L'apprenant commence à affirmer son identité et porte un regard critique sur lui-même afin d'alimenter sa réflexion et ses actions. Il fait des choix, participe et collabore à des projets. L'apprenant examine les forces et les différences en partageant des expériences en danse avec différentes cultures.

Transformation 3

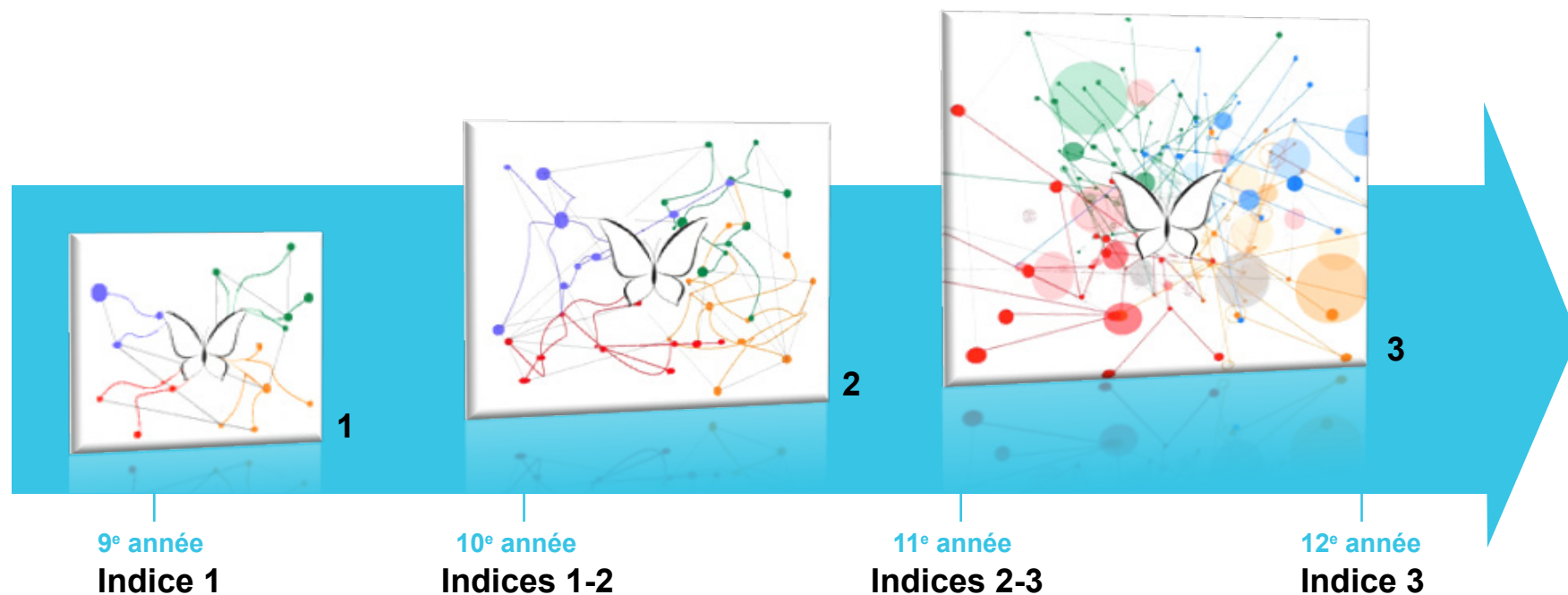
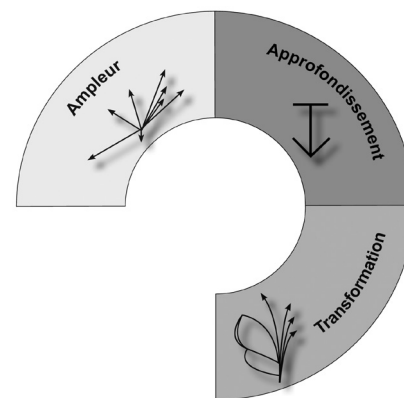


L'apprenant synthétise et applique ses apprentissages afin de répondre à ses propres objectifs et initiatives de façon autonome et indépendante. Il utilise la réflexion critique afin de réexaminer, de bâtir et de rebâtir ses cadres de référence. L'apprenant se base sur ses nouvelles perspectives et ses nouvelles façons d'être et de savoir afin d'orienter ses actions. L'apprenant assume son identité; il propose, entreprend et organise; il se sert de son expérience pour imaginer et diriger des projets et y rallier des membres de sa communauté d'apprentissage en vue d'une action commune. L'apprenant utilise ses compétences interculturelles pour se transformer en agent de changement qui fera une différence dans son milieu scolaire et sa communauté.

Utilisation des indices de cheminement

Pour décrire la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année, des suggestions sont proposées dans le tableau ci-dessous. À chaque niveau, les apprentissages sont consolidés, manifestés et réinvestis de nouvelle façon et dans différents contextes avec une ampleur, un approfondissement, une complexification et un perfectionnement accrus tout au long des années du niveau secondaire.

L'indice de cheminement 1 ci-dessus décrit l'évolution de l'apprentissage en 9^e année; la 10^e année est caractérisée par les indices de cheminement 1 et 2. La 11^e année est définie par les indices de cheminement 2 et 3 et finalement, l'indice de cheminement 3 décrit la progression en 12^e année.



Éléments de la danse : LE CORPS

Le corps	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Alignement et contrôle	Démontrer un alignement et une posture adéquats (en état stationnaire ou en mouvement).			
	Prendre conscience de sa respiration et la contrôler dans les situations de détente et dans l'action.			
			Utiliser un alignement du corps vertical, décentré/désaxé et non vertical.	
	Contrôler et coordonner le mouvement en portant attention aux positions de départ, à l'amorce et à la connexion des mouvements, aux transitions, à l'arrêt des mouvements et aux poses finales.			
	Faire preuve de concentration et démontrer le contrôle du centre du corps, du placement et de l'équilibre.			
			Utiliser les mouvements centrés et décentrés/désaxés.	
Parties	Articuler toutes les parties du corps (mouvement partiel et mouvement global) tout en exécutant des séquences de mouvements de plus en plus complexes.			
	Diriger, soutenir et recevoir le mouvement avec les diverses parties du corps, les articulations et les surfaces.			
	Appliquer les connaissances anatomiques de base (parties intérieures et extérieures du corps) et de la biomécanique du mouvement en danse, y compris les os, les muscles et les groupes de muscles importants et leurs fonctions aux articulations (flexion, extension), les leviers trouvés dans le corps, le centre de rotation, la force et les points de résistance.			
Formes	Reconnaître et maintenir des formes corporelles équilibrées (rondes, longues, angulaires, tordues, larges, etc.) 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.			
			Raffiner la forme du corps et maintenir des formes équilibrées en utilisant des bases de support innovatrices, seul et avec d'autres.	
Actions	Reconnaître et exécuter un éventail complet d'actions locomotrices et non locomotrices avec une sensibilité artistique (p. ex. : déplacement, élévation, rotation, roulade, chute, récupération, postures, gestes).			

Éléments de la danse : L'ESPACE

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Utiliser l'espace général et l'espace personnel.		Utiliser efficacement l'espace d'interprétation avec d'autres danseurs.	
Utiliser l'espace positif et l'espace négatif. (Une forme faite avec le corps est l'espace positif et l'espace qui entoure le corps est l'espace négatif.)			
Utiliser une variété de niveaux (bas, moyen, haut) dans l'interprétation de la danse.		Explorer les niveaux en utilisant les levées avec un partenaire.	
Utiliser toutes les directions (vers l'avant, vers l'arrière, de côté, en diagonale) en effectuant des changements rapides, en conservant un équilibre adéquat et en modifiant le poids.			
Explorer le changement directionnel continu en tournant (sens horaire et sens anti-horaire).		Explorer les rotations dans les deux directions, rotations multiples, manège de rotations (séries de rotation dans un cercle).	
Modifier les niveaux et la direction du corps en exécutant des séquences de mouvements de plus en plus complexes (p. ex. : vers l'avant et le haut, vers l'arrière et le bas, directement et indirectement, en diagonale).			
Utiliser des tracés au sol et aériens variés et innovateurs en passant des configurations simples aux configurations plus complexes.			
Intégrer des concepts spatiaux dans des séquences de mouvements de plus en plus complexes (directions, tracés, niveaux, dimensions, plans, place, concentration, élévation, distance).			
Démontrer une compréhension de termes particuliers liés à la scène : remonter, descendre, centre de scène, côté droit (côté jardin), côté gauche (côté cour).	Démontrer une compréhension de termes particuliers liés à la scène : centre de scène, côté droit (côté jardin), côté gauche (côté cour).	Démontrer une compréhension de termes particuliers liés à la scène : coulisse, auditoire, avant-scène.	Démontrer une compréhension de termes particuliers liés à la scène : entrée des artistes, plateau, salle, rideau.

Éléments de la danse : LES RELATIONS

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
<p>Étendre et appliquer la connaissance des relations entre les parties du corps.</p> <p>Exemples : utiliser des isollements des parties du corps, donner des formes artistiques au corps, lier les parties du corps dans les gestes et les postures.</p>			
<p>Étendre et appliquer la connaissance des relations de plus en plus complexes avec un autre danseur ou un groupe de danseurs.</p> <p>Éléments constituant les relations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rôles à jouer (p. ex. : faire pareil, être identique, faire le contraire, être complémentaire, conduire et suivre, se mouvoir en miroir, questions/réponses, lever, soutenir, etc.) - relations d'unité de groupe : formes, points de contact (se rencontrer, se séparer) - relations spatiales (face à face, dos à dos, côte à côte, l'un derrière l'autre, proche/loin, se rencontrer, rester ensemble, se croiser, se séparer) - relations temporelles (unisson, alternatif, succession, canon) <p>Danser au sein de petits groupes et de grands groupes.</p>			
<p>Étendre et appliquer la connaissance d'autres relations, y compris les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre danseurs et objets ou accessoires (p. ex., danser avec un cerceau comme référence); • entre danseurs et auditoire (p. ex., établir un lien avec l'auditoire pendant l'interprétation); • entre danseur et espace d'interprétation (p. ex., adapter l'interprétation aux possibilités ou aux limites spatiales); • entre danseur et éléments de la production (p. ex., décors, costumes, éclairage, musique ou accompagnement sonore). 			

Éléments de la danse : LES QUALITÉS DE MOUVEMENT

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
<p>Utiliser des facteurs de mouvement individuel et combiné pour des séquences de mouvement.</p> <p>Facteurs de mouvement : poids – fort-léger; temps – soudain-maintenu; espace – direct-indirect; écoulement – contrôlé-libre.</p> <p>Combiner des facteurs de mouvement (p. ex., combiner le temps et le poids pour faire des mouvements forts-maintenus, forts-soudains, légers-maintenus et légers-soudains).</p>			
<p>Utiliser et intégrer les variations de poids (mouvement oscillant, maintenu, frappé, suspendu, vibré ou fléchi).</p>			
<p>Explorer l'effort et exécuter des actions pour développer un ensemble de qualités de mouvement pour transmettre des intentions.</p> <p>Utiliser le vocabulaire universel de la danse (force/énergie, dynamique, poids, résistance, écoulement, attaque).</p> <p>Utiliser les actions-efforts de Laban (glisser, flotter, osciller, tapoter, presser, frapper, tordre, fouetter).</p> <p>Utiliser les actions opposées de Laban (osciller-presser, flotter-frapper, glisser-fouetter, tapoter-tordre).</p>			

Caractéristiques des genres particuliers de danse

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> répétition des mêmes combinaisons de pas pour des phrases de danse plus longues réduire le temps d'exécution de la combinaison de pas combinaisons simples exigeant peu de pas combinaisons exigeant plus de pas tempo modérés aux tempos plus rapides formations simples forme binaire (AB) utilisation de musiques avec durée absolue (pulsation définie) phrases de danse plus courtes changements de direction plus complexes formations variées mesures binaires (mesure à 2 temps) et progression vers mesures ternaires (mesure à 3 temps) mesures simples (temps divisé naturellement en 2 parties) et mesures composées (temps divisé naturellement en 3 parties) plus de 2 parties ou parties contrastantes utilisation de musiques avec pulsation moins définie 		<ul style="list-style-type: none"> combinaisons de pas égaux et inégaux métrique et tempos variés formations plus complexes transitions plus rapides parties multiples (ABACA) moins de répétitions progression vers des combinaisons de pas rythmiquement plus complexes jeu de pieds plus rapide phrases de danse complexes et formes plus longues tempo et métrique variés, y compris changement de métrique formations et relations plus avancées 	

Outils chorégraphiques

Formes et structures de danse	Composition et méthodes	Relations chorégraphiques	Principes esthétiques
<p>Formes séquentielles :</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>Formes chevauchées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • séquence ostinato • canon de difficulté accrue • forme à contre-mouvements multiples • fugue 	<p>Éléments visuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • forme du corps • espace et tracés aériens • symétrie et asymétrie • représentation et abstraction <p>Transformation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajout ou soustraction • renversement ou inversion • direction • face • niveau • dimension • tempo • rythme • qualité ou effort • position 	<p>Construction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • solo • duo • trio • quatuor • petits et grands groupes <p>Mouvement de groupe :</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

Danse 9^e à la 12^e année : SANTÉ ET SÉCURITÉ

	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Corps en santé	Comprendre et appliquer les facteurs nécessaires pour maintenir la santé du corps du danseur : image de soi, régime alimentaire nutritif, incidences des troubles de l'alimentation (suralimentation, sous-alimentation), sommeil, eau, exercice, bonne hygiène, liens entre choix de vie et santé (tabagisme, abus de drogues).			
Mise en forme par la danse	<p>Comprendre et appliquer les éléments de la mise en forme par la danse qui contribuent à la bonne santé générale : santé cardiovasculaire, constitution du corps humain, souplesse, force musculaire, endurance, respiration adéquate.</p> <p>Planifier et exécuter des réchauffements, des séances d'entraînement et des exercices de récupération appropriés aux danseurs.</p>			
Principes de sécurité	Comprendre et appliquer les principes de sécurité lors des séances d'interprétation seul et avec d'autres dans la salle de classe et sur scène : chaussures et tenue vestimentaire adéquates, réceptions au sol sécuritaires, facteurs qui contribuent aux blessures.			



GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

Une **Abduction** : déplacer une partie du corps en l'éloignant du centre du corps.

Une **Abstraction** : 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.

Une **Adduction** : déplacer une partie du corps en la rapprochant du centre du corps.

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

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.

Les **Arts médiatiques** : Les arts médiatiques intègrent les technologies de l'information et de la communication telles que : film, vidéo, audio, numérique, satellite, télévision, radio, Internet, communications graphiques, technologies interactives et mobiles, jeux vidéos, animation et technologies émergentes.

Une **Avant-scène (1)** : extension de la scène dans la partie réservée à l'auditoire.

Une **Avant-scène (2)** : 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.

Un **Canon ou mouvement en canon** : forme chorégraphique chevauchée dans laquelle deux ou plusieurs danseurs ou groupes de danseurs imitent une séquence de danse après un intervalle donné (p. ex., 8 mesures).

Le **Centre de scène** : partie centrale de la scène.

Une **Circumduction** : mouvement circulaire conique d'une partie du corps.

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

Une **Coda** : conclusion ou finale d'une danse chorégraphiée.

Une **compétence** : savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. TARDIF, Jacques. (2006) L'évaluation des compétences, Montréal, Chenelière Éducation.

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

Le **Côté cour** : portion de la scène située à la gauche du danseur qui fait face à l'auditoire.

Le **Côté jardin** : portion de la scène située à la droite du danseur qui fait face à l'auditoire.

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

Une **Course** : 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.

Une **Découverte spontanée** : intuition imaginative et productive qui survient spontanément et contribue à résoudre des difficultés de création.

Un **Déroulement rythmique** : 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.

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

Une **Dynamique** : force ou poids général d'un mouvement.

Une **Entrée** : partie de la scène que les danseurs utilisent pour entrer sur scène ou en sortir.

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

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

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

Un **Espace personnel** : 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.

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

Un **Espace** : 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.

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

Un **Facteur lié au mouvement** : 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).

Une **Flexion** : 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.

Une **Forme à contre-mouvements multiples** : 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.

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

Une **Forme chorégraphique** : modèle ou structure servant à composer des danses qui présentent des formes unifiées et cohérentes.

Une **Forme de danse** : 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.

Une **Forme ternaire (ABA)** : forme chorégraphique séquentielle comportant trois parties distinctes, dans laquelle un thème (A) est suivi par un thème contrastant, mais connexe (B), et qui se termine par une reprise du thème (A).

Formes corporelles : 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.

Une **Fugue** : 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.

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

Un **Genre** : grande catégorie de formes de danse, p. ex., créative, récréative, concert ou conditionnement physique.

Un **Geste** : moyen d'expression utilisé pour communiquer caractère, idées et sensations au moyen du corps.

Un **Glissage** : 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.

Une **Harmonie** : 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.

Une **Improvisation** : le fait de danser spontanément avec l'intention d'explorer.

Une **Introduction** : ouverture d'une danse chorégraphiée.

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

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

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

Un **Mouvement axial de base** : 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 combinés 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 glissade.

Un **Mouvement de locomotion de base** : 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.

Un **Mouvement polyrythmique** : deux mouvements rythmiques différents ou plus exécutés simultanément.

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

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

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

Un **Niveau** : 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.

Un **Ostinato** : phrase de danse répétée ou séquence.

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

Un **Plateau** : partie de la scène réservée à la performance.

Plus-ing : « en lien avec la génération collective d'idées, acte d'accepter toute idée et ajouter à celle-ci... » (Kelly, 321).

Une **Polonaise** : variation stylistique de la marche triplette des danses traditionnelles de la cour polonaise du XVII^e siècle.

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

Une **Posture** : 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.

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

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

Une **Pulsation régulière** : 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 ».

Un **Quart de tour** : position du danseur à 45 degrés par rapport à l'auditoire.

Une **Relation simple** : 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.

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

Une **Répétition** : 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.

Une **Représentation** : mouvement ou geste fondé sur des images « réelles ».

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

Une **Rotation** : rotation d'un os sur son axe vers le centre ou l'extérieur du corps.

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

Une **Salle** : 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 sautissement : 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.

Un **Sens de la musicalité** : capacité du danseur d'entendre, de sentir et d'interpréter les éléments musicaux de manière juste et expressive avec son corps.

Une **Séquence de danse** : 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.

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

Un **Style** : 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.

Surfaces : limites continues qui divisent 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.

Techniques de danse : compétences nécessaires pour exécuter une danse de manière artistique et juste.

Un **Tempo** : 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.

Un **Tracé** : séquence composée de lignes droites et/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.

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

Une **Transition** : 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.

Une **Triplette** : combinaison de pas de marche ou de course exécutée en groupes de trois en alternant le pied dominant.

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

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



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA EDUCATION (2009). *Cadre conceptuel de l'éducation artistique, M-12*, Ébauche, Edmonton, Alberta, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://education.alberta.ca/media/1115340/cadreconceptuel.pdf>.
- ANDERSON, Lorin W., et David R. KRATHWOHL, éd. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.
- ARCHER, Margaret S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge, Angleterre, 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, p. 25-48. Accessible en ligne : <http://community.vcu.edu/media/community-engagement/pdfs/AshandClayton.pdf>.
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (2014). *Australian Foundation to Grade 10 Curriculum: The Arts*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/> (Consulté le 20 mars 2015).
- BAIN, John D., et al. (1999). « Using Journal Writing To Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placement », *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, vol. 5, n° 1, p. 51-73.
- BOOTH, Eric (s. d.). « The Habits of Mind of Creative Engagement ». <http://ericbooth.net/the-habits-of-mind-of-creative-engagement/> (Consulté le 20 janvier 2014).
- BRESLER, Liora (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds : Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic.
- BRUNEAU, Monik, et Madeleine LORD (1983). *La parole est à la danse*, Sainte-Foy, La Liberté, p. 154.
- BRUNER, Jerome (1976). *The Process of Education*, 2nd Ed., Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BUTTERWICK, Shauna, et Randee L. LAWRENCE (2009). « Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning », dans MEZIROW, Jack, Edward W. TAYLOR et associés, éd., *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 35-45.

CHEMERO, Anthony (2003). « An Outline of a Theory of Affordances. » *Ecological Psychology* 15.2, p. 181 à 195.

CONSEIL DES ARTS DU CANADA (s. d.). « Répercussions des arts sur la vie des Canadiens ». <http://conseildesarts.ca/conseil/ressources/promotion-des-arts/trousse-de-promotion-des-arts/repercussions-des-arts-sur-la-vie-des-canadiens> (Consulté le 3 mars 2015).

COSTA, Arthur L., et Bena KALLICK, éd. (2009). *Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1997). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY : Harper Collins.

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).

DOLL, William E. (1993). « Curriculum Possibilities in a 'Post'-Future ». *Journal of Curriculum and Supervision* 8.4 : p. 277 à 292. Accessible en ligne : http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum_Possibilities_in_a_%E2%80%9CPost%E2%80%9D-Future.aspx (Consulté le 19 juin 2015).

ELLIS, Sue, et Myra BARRS (2008). « The Assessment of Creative Learning », dans SEFTON-GREEN, Julian, éd. *Creative Learning*, Londres, Angleterre, Arts Council England. Accessible en ligne : <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=creative-learning-sept-2008&site=45>.

FOOK, Jan, et Fiona GARDNER (2007). *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*, Berkshire, Angleterre, Open University Press.

GUILFORD, J. P. (1950) « Creativity » *American Psychologist* 5.9, p. 444 à 454.

HEGARTY, Bronwyn (2009). « Leading Practitioners Stepwise Through the Murky Waters of Reflective Practice », *Same Places, Different Spaces: Proceedings Ascilite Auckland 2009*, [travaux de la 26th Annual ascilite International Conference, du 6 au 9 décembre 2009], Auckland, The University of Auckland, Auckland University of Technology, et Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ascilite), p. 457–461. Accessible en ligne : <http://www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/hegarty.pdf>.

- HICKEY, Maud (2002). « Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance. » *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Éd. Richard Colwell and Carol Richardson. New York, NY : Oxford University Press, p. 398 à 415.
- JARDINE, David (2006). *Piaget and Education : Primer*. New York, NY : Peter Lang.
- KASSING, Gayle, et Danielle M. JAY (2003). *Dance Teaching Methods And Curriculum Design*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- KAUFMAN, James C., and Robert J. STERNBERG (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York, NY : Cambridge University Press.
- KELLY, Robert (2012). *Educating for Creativity: A Global Conversation*, Calgary, Alberta, Brush Education.
- KELLY, Robert, et Carl LEGGO, Carl, éd. (2008). *Creative Expression, Creative Education: Creativity as a Primary Rationale for Education*, Calgary, Alberta, Brush Education.
- KINCHELOE, Joe, et Danny WEIL, éd. (2004). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport, Connecticut, Greenwood.
- LABAN, Rudolf (1980). *The Mastery of Movement*. 4e édition, révisé par Lisa Ullmann. Plymouth, UK : MacDonald and Evans.
- LUCAS, Patricia (2012). *Critical Reflection: What Do We Really Mean?* dans CAMPBELL, Matthew, éd. *Collaborative Education: Investing in the Future*, [travaux de l'Australian Collaborative Education Network Limited (ACEN) 2012 Conference, du 29 octobre au 2 novembre 2012], Geelong, Victoria, Deakin University Australia, p. 163-167. Accessible en ligne : https://pdfs.semanticscholar.org/b921/87a3219c55aee6d3f69918de957ffc35b269.pdf?_ga=2.118361225.1644373249.1572293029-728909916.1572293029.
- LUCAS, Patricia (2012) Critical reflection. What do we really mean? Collaborative Education : Investing in the Future-Proceedings of the 2012 Australian Collaborative Education Network (ACEN) National Conference, 29 Oct-2 Nov 2012. Ed. Matthew Campbell. Deakin University Australia, Geelong, Victoria. Perth, Australia : ACEN Incorporated, 2012, p. 163 à 167. (Consulté le 20 juin 2015)
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011a). *Danse, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, français langue première*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/danse/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011b). *Danse, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, français langue seconde – immersion*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl2/visuel/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014a). *Bulletin scolaire provincial du Manitoba : politiques et lignes directrices, partenaires dans l'apprentissage, de la 1^{re} à la 12^e année*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/bulletin_scol/docs/document_complet.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014b). *Guide des matières enseignées : systèmes informatisés de transmission des dossiers des élèves et des dossiers du personnel professionnel : 1^{er} septembre 2014 au 31 août 2015*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/guide_matieres/index.html.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2^e éd., Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *L'éducation pour un avenir viable : guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Les arts au sein de l'éducation : ébauche de document de fondement*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/arts_edu/index.html.

MAYER, Richard E. (1999). «Fifty Years of Creativity Research.» *Handbook of Creativity*. Éd. Robert J. Sternberg. New York, NY : Cambridge University Press, p. 449 à 460.

MEZIROW, Jack (1997). « Transformative Learning: Theory to Practice », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1997, n° 74, p. 5-12.

MEZIROW, Jack (2009). « Transformative Learning Theory », dans MEZIROW, Jack, Edward W. TAYLOR et associés, éd., *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 18-32.

MORIN, Francine (2010). *Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba, Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM). (Série de monographies; 3). Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/etude/index.html>.

MORRELL, Amish, and Mary Ann O'CONNOR (2002). « Introduction ». *Expanding the Boundaries of Transformative Learning : Essays on Theory and Praxis*. Éd. Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, and Mary Ann O'Connor. New York, NY : Palgrave, xv à xxi. NATIONAL COALITION FOR CORE ARTS STANDARDS (2014a). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning: Dance, Media Arts, Music, Theatre and Visual Arts*. <https://www.nationalartsstandards.org/> (Consulté le 10 mars 2015).

NATIONAL COALITION FOR CORE ARTS STANDARDS (2014b). *National Core Arts Standards: Dance, Media Arts, Music, Theatre and Visual Arts*. www.nationalartsstandards.org/ (Consulté le 10 mars 2015).

NEW YORK CITY DEPARTMENT OF EDUCATION (2007). *Blueprint for Teaching and Learning in the Arts: Dance, Grades PreK-12*, New York, New York City Department of Education. Accessible en ligne : <http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/Blueprints/dancebp2007.pdf>.

NEW ZEALAND. MINISTRY OF EDUCATION (2013). « The Arts », *New Zealand Curriculum Guides: Senior Secondary*. <http://seniorsecondary.tki.org.nz/The-arts> (Consulté le 24 mai 2014).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010a). *Le curriculum de l'Ontario*, 9^e et 10^e année, Éducation artistique, Édition révisée, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts910curr2010Fr.pdf>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010b). *Le curriculum de l'Ontario*, 11^e et 12^e année, Éducation artistique, Édition révisée, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/24009/286725.pdf>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>.

OVENS, A. P., & GODBER, K. (2013). « Affordance networks and the complexity of learning ». *Complexity Thinking in Physical Education: Reframing Curriculum, Pedagogy and Research*. Éd. A. Ovens, T. Hopper, J. Butler. New York, NY : Routledge, p. 55 à 66.

PARSONS, Jim, et Larry BEAUCHAMP (2012). *From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta*, Edmonton, Alberta Education. Accessible en ligne : http://education.alberta.ca/media/6808607/knowledge_action.pdf.

PASKEYSKA, Anna (2002). *Ballet: From the First Plie to Mastery, An Eight-Year Course*, New York, Routledge.

PIAGET, Jean (1968). *Six Psychological Studies*, New York, Vintage.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2011). *Principes directeurs des Cadres communs découlant du PONC*. <http://www.wncp.ca/french/subjectarea/projects.aspx> (Consulté le 5 octobre 2014).

PUGH MCCUTCHEN, Brenda (2006). *Teaching Dance as Art in Education*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). *Guide pédagogique, primaire : danse, premier cycle*, Québec, Le Ministère.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). « Danse », *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère, extraits de Domaine des arts. Accessible en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/8d-pfeq_danse.pdf.

RICHARDS, Ruth (2010). Everyday Creativity Process and Ways of Life-Four Keys Issues.» *The Cambridge Handbook of Creativity*. Ed. James C. Kaufman and Robert J. Sternberg New York, NY : Cambridge University Press, p. 189 à 215.

RYAN, Mary E. (2014). « Reflective Practice in the Arts ». *Literacy in the Arts : Rethorising Learning and Teaching*. Éd. Barton, Georgina. New York, NY : Springer International Publishing Switzerland, p. 77 à 90.

SANSOM, Adrienne (2008). « My Body, My Life, and Dance », dans SHAPIRO, Sherry B., éd. *Dance in a World of Change: Reflections on Globalization and Cultural Difference*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, p. 209-228.

SASKATCHEWAN EDUCATION (1996). *Arts Education 10, 20, 30: A Curriculum Guide for The Secondary Level*, Regina, Saskatchewan, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/English/Arts_education/Arts_Education_10_20_30_1996.pdf.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Arts visuels 10, 20, 30 : programmes d'études*, Regina, Saskatchewan, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/Francais/Education_Artistique/Arts_Visuels_10_20_30_1999.pdf.

SCHWARTZ, Marc S., Philip M. SADLER, Gerhard SONNERT, and Robert H. TAI, R. H. (2009). « Depth versus breadth » : How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework. » *Science Education*, 93(5), p. 798–826.

STERNBERG, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY : Cambridge: Cambridge University Press.

STERNBERG, R.J. and LUBART, T.I. (1999). The Concepts of Creativity: Prospects and Paradigms. *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 3 à 15.

PRATT, Sarah S. (2008). « Complex Constructivism: Rethinking the Power Dynamics of “Understanding” ». *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 6.1, p. 113 à 132.

TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.

VYGOTSKY, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE (2005). *Understanding by Design*, 2nd Ed., Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

WITHAGEN, Rob, Harjo J. de Poel, Duarte Araujo, and Gert-Jan Pepping (2013). « Affordances Can Invite Behaviours : Reconsidering the Relationship between Affordances and Agency. » *New Ideas in Psychology* 30, p. 250 à 258.

