

**Programme
français**

**Arts visuels
9^e à la 12^e année**

*Cadre manitobain
des apprentissages*



ARTS VISUELS 9^e À LA 12^e ANNÉE

CADRE MANITOBAIN DES APPRENTISSAGES
PROGRAMME FRANÇAIS

Données de catalogage avant publication – Éducation et Enseignement supérieur
Manitoba

Arts visuels, 9^e à la 12^e année : cadre manitobain des apprentissages,
Programme français.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN : 978-0-7711-6039-4 (PDF)

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

I. Manitoba. Éducation et Enseignement supérieur Manitoba.
372.5

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/fl1/visuel/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 d'immersion française 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 arts visuels.

Rédacteur

Joe Halas	Conseiller en éducation artistique	Division scolaire de Winnipeg
-----------	------------------------------------	-------------------------------

Collaborateurs/trices de rédaction

Pauline Broderick	Professeure	Université du Manitoba
Wendy McCallum	Professeure	Université de Brandon
Julie Mongeon-Ferré	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division du Bureau de l'éducation française
Francine Morin, Ph. D.	Professeure Chef de département (Curriculum, Teaching and Learning)	Université du Manitoba
Beryl Peters, Ph. D.	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division des programmes scolaires

Comité d'élaboration

Brad Bamford	Enseignant, Lord Selkirk Regional Comprehensive Secondary School	Division scolaire Lord Selkirk
Lana Clouston Armstrong	Enseignante, Isaac Beaulieu Memorial School	Division scolaire Isaac Beaulieu Memorial School First Nations
Reid Edgeworth	Enseignant, Oak Park High School	Division scolaire Pembina Trails
Paulette Fournier-Jones	Enseignante, École St-Joachim	Division scolaire franco-manitobaine
Briony Haig	Enseignante, Elmwood High	Division scolaire de Winnipeg
Amy Karlinsky	Enseignante, Tec Voc High School	Division scolaire de Winnipeg
Sonia Lanctôt-Blanchard	Enseignante, École Lansdowne	Division scolaire de Winnipeg
Pegi McGillivray	Enseignante, Margaret Barbour Collegiate Institute	Division scolaire Kelsey

Comité de révision

Linda Ducharme	Enseignante, Collège Jeanne-Sauvé	Division scolaire Louis-Riel
Marie-Claude McDonald	Coordonnatrice éducation artistique	Division scolaire franco-manitobaine
Bertrand Nayet	Enseignant, Collège Louis-Riel	Division scolaire franco-manitobaine

Comité de mise à l'essai

Stacey Abramson	Enseignante, Maples Collegiate	Division scolaire Seven Oaks
Julia Dennis	Enseignante, Stonewall Collegiate	Division scolaire Interlake
Gabrielle Doll	Coordonnatrice arts visuels	Division scolaire Rivière Seine
Shireen Douma	Enseignante, Dakota Collegiate	Division scolaire Louis-Riel
Jill Ferris	Enseignante, W. C. Miller Collegiate	Division scolaire Borderland
Kristina Karlsson	Enseignante, Balmoral High School	École indépendante
Dawn Knight	Enseignante, Fort Richmond Collegiate	Division scolaire Pembina Trails
Tara Leach	Enseignante, Neelen High School	Division scolaire de Brandon
Ryan Loeppky	Enseignant, Blumenort School	Division scolaire Hanover
Marie-Claude McDonald	Coordonnatrice éducation artistique	Division scolaire franco-manitobain
Margaret (Pegi) McGillivray	Enseignante, Scott Bateman Middle School	Division scolaire Kelsey
Bertrand Nayet	Enseignant, Collège Louis-Riel	Division scolaire franco-manitobain
Penny Osis	Enseignante, Lac du Bonnet Senior High School	Division scolaire Sunrise
Bryce Peterson	Enseignant, Nisichawayasihk Neyo Ohtinwak Collegiate	Nisichawayasihk Education Authority
Catharine Teichroew	Enseignante, Westwood Collegiate	Division scolaire St. James-Assiniboia
Mike Thwaites	Enseignant, Sisler High School	Division scolaire de Winnipeg
Adrienne Zajac	Enseignante, West Kildonan Collegiate	Division scolaire Seven Oaks

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

Introduction	1	Le « paysage » de l'apprentissage en arts visuels	18
Objet du présent document	1		
Contexte	1		
L'éducation artistique et l'école francophone manitobaine	2		
- Le rôle de l'école francophone	2		
- Les fonctions de la langue dans l'école francophone	3		
- Les principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire	6		
Qu'est-ce que l'éducation en arts visuels?	7		
Pourquoi l'éducation en arts visuels est-elle importante?	8		
Qu'est-ce qu'une éducation en arts visuels de qualité?	12		
L'éducation en arts visuels dans les écoles manitobaines	17		
		L'organisation et les composantes du cadre en arts visuels	19
		- Introduction au cadre « papillon » en arts visuels	19
		- Le papillon en tant qu'organisateur graphique	19
		- Le papillon en tant que métaphore	19
		- Le corps du papillon	20
		- Les ailes du papillon	20
		Les apprentissages de la 9^e à la 12^e année en arts visuels	23
		Apprentissages des quatre volets	25
		- Faire	25
		- Créer	25
		- Établir des liens	25
		- Réagir	25

LES APPRENTISAGES

FAIRE (AV - F) : L'apprenant développe une compréhension du langage des arts visuels et le met en pratique.

Faire (AV - F1)	25
Faire (AV - F2)	26
Faire (AV - F3)	28

CRÉER (AV - C) : L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en arts visuels.

Créer (AV - C1)	30
Créer (AV - C2)	33
Créer (AV - C3)	34

ÉTABLIR LES LIENS (AV - É) : L'apprenant développe une compréhension de la portée des arts visuels en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

Établir les liens (AV - É1)	41
Établir les liens (AV - É2)	42
Établir les liens (AV - É3)	44

RÉAGIR (AV - R) : L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en arts visuels et développer son identité et son pouvoir d'action.

Réagir (AV - R1)	38
Réagir (AV - R2)	49
Réagir (AV - R3)	50
Réagir (AV - R4)	52

ANNEXES 61

GLOSSAIRE 75

BIBLIOGRAPHIE 83

INTRODUCTION

Objet du présent document

Le présent document intitulé *Arts visuels, 9^e à la 12^e : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français* a plusieurs buts :

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

Ce cadre manitobain – Arts visuels, FL1, 9^e à la 12^e année fait valoir le rôle particulier de l'école francophone et les fonctions de la langue française dans l'apprentissage des arts visuels tout en consolidant l'identité francophone, culturelle et communautaire de l'apprenant du Programme français langue première.

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 arts visuels 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 francophone manitobaine

Le rôle de l'école francophone

Depuis l'entrée en vigueur de l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires; un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et géré par eux, est désormais opérationnel. Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire dépasse celui d'une école en milieu majoritaire; outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir particulièrement nécessaires aux futurs bâtisseurs (Landry et Allard, 1999) qui assureront la vitalité des communautés francophones. Plus particulièrement, l'école francophone valorise le français dans son statut de langue première. Elle vise à développer chez les apprenants :

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

L'école francophone met en place une programmation qui répond aux exigences scolaires et identitaires de son mandat. Elle tient également compte de la très grande hétérogénéité de sa clientèle.

- Certains élèves sont issus de milieux urbains, d'autres de milieux ruraux; chaque communauté a ses caractéristiques socioculturelles particulières.
- La démographie scolaire varie beaucoup d'une école à l'autre; certaines écoles peuvent regrouper leurs élèves par niveaux distincts, tandis que d'autres ont plusieurs niveaux dans une même classe, souvent en raison du petit nombre d'élèves.
- Les élèves possèdent, en rapport avec leur francité, des antécédents langagiers et des expériences culturelles variés. Certaines familles réussissent à maintenir une ambiance très francophone à la maison, tandis que dans d'autres foyers, la langue française occupe une place partagée ou moins importante. Certaines familles, nouvellement arrivées, parlent une langue autre que le français et l'anglais, en raison de leur pays d'origine; d'autres sont francophones et n'ont vécu que dans un milieu où le français était majoritaire.
- La diversité culturelle des élèves francophones du Manitoba s'accroît.

L'école francophone, par cohérence avec son rôle, met en place une pédagogie et une vie scolaire particulières afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Cette pédagogie et cette vie scolaire doivent :

- tenir compte du fait que l'apprenant est exposé à deux langues officielles qui n'occupent pas les mêmes espaces;
- engager l'apprenant dans la construction de son identité francophone;
- être soucieuses de ne pas nourrir l'assimilation;
- développer la francité de l'apprenant dans des contextes significatifs et à partir de son vécu langagier et culturel;
- nourrir la construction de référents culturels chez l'apprenant;
- offrir une grande variété de ressources en français que l'apprenant peut apprécier et exploiter avec succès;
- faire vivre à l'apprenant un rapport positif à la langue française et à la francophonie;
- favoriser la créativité et le sens de l'initiative de l'apprenant afin qu'il puisse s'affirmer;
- actualiser la relation école-foyer-communauté par l'entremise de divers projets pertinents.

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire et à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba.

Les fonctions de la langue dans l'école francophone

Dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue française présente quatre fonctions essentielles :

- instrument de communication : l'apprenant utilise la langue française pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions et ses expériences, à l'oral et à l'écrit;
- outil de structuration de la pensée : l'apprenant utilise la langue française pour explorer, verbaliser, se représenter la réalité qui l'entoure et, ainsi, agir sur elle;
- outil d'apprentissage : l'apprenant utilise la langue française pour donner du sens à ses apprentissages, pour se construire des savoirs, pour réfléchir à ses apprentissages, pour s'approprier des démarches d'apprentissage, pour nourrir sa pratique de la langue elle-même et pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure;
- vecteur de construction culturelle et identitaire : l'apprenant utilise la langue française pour se construire un répertoire de référents culturels, pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, et pour vivre des expériences riches qui lui permettront de développer son rapport à la langue et son rapport au monde.

Une pédagogie qui valorise les fonctions de la langue dans l'apprentissage des arts permet à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières et disciplinaires, de s'approprier les nuances propres à la langue, d'être métacognitif en français, de se divertir et de s'épanouir en français et de développer un rapport positif à la langue.

L'éducation artistique et la construction identitaire et culturelle

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

La création artistique

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

La créativité

La créativité touche à tous les aspects de notre être humain – l'intellectuel, le spirituel, l'affectif, le sensoriel. (Poliquin, p. 14) Elle fait appel à nos connaissances et à notre imagination pour que nous puissions créer de nouvelles visions infinies. Une éducation artistique favorisant la créativité contribue non seulement à l'épanouissement personnel de l'apprenant mais aussi à munir nos francophones d'outils dans leur cheminement identitaire. En donnant un sens de pouvoir d'expression, la créativité permet à l'apprenant francophone de penser et d'agir « hors des sentiers battus », de s'affirmer, d'oser, de se donner le droit, de prendre des initiatives pour réinvestir dans leur communauté. Non seulement une façon de se connaître et de s'appropriier au monde, la pensée créative favorise une ouverture aux différentes possibilités et pour en créer d'autres. Ce pouvoir, à long terme, développera chez l'apprenant francophone un esprit créateur, un outil nécessaire pour aménager de nouveaux espaces francophones.

Au-delà de la transmission culturelle — une consommation significative

Pour des jeunes et leurs familles, l'école francophone en milieu minoritaire est souvent le seul espace à part le foyer où vit le français. Tenu compte de la prépondérance de la culture anglophone, il revient à l'école francophone, dans son rôle de vecteur de la transmission culturelle française, de « baigner » les élèves dans des produits culturels (p. ex., chansons, pièces de théâtre, spectacles, livres, émissions, etc.) afin de créer une multitude de référents, d'images et de valeurs associés à la langue française. L'éducation artistique est un lieu privilégié où exposer l'élève à une vaste gamme de produits culturels français.

En mettant l'accent sur les œuvres et les artistes de sa communauté francophone ainsi que sur ceux de la francophonie du Manitoba, du Canada et ailleurs dans le monde, l'éducation artistique au sein de l'école francophone fournit à l'élève un bagage culturel français qui lui permet de connaître son patrimoine, d'examiner les valeurs des communautés francophones historiques et contemporaines, de construire une image de la francophonie hors de l'école et de donner un sens d'appartenance à la collectivité francophone. Pourtant, afin de maximiser l'impact et de rendre cette consommation pertinente dans le vécu du jeune, une consommation significative est nécessaire. Il ne suffit pas simplement d'aller voir une pièce de théâtre. Une consommation significative tient compte d'interactions à plusieurs niveaux telles que la réflexion, l'analyse, la pensée et la réflexion critiques, la réaction personnelle et toute autre intervention qui aide à bâtir sa compréhension. En prenant le temps de réfléchir, de réagir et de partager, le jeune francophone s'engage à établir des liens et à donner un sens à une pièce de théâtre, à une danse, à une chanson ou à un texte médiatique. Une consommation significative permet à l'élève de créer des images positives de sa culture ainsi que d'assurer la continuation de sa propre consommation personnelle des produits culturels français.

Le partenariat école-foyer-communauté

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire ainsi qu'à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba. Chacun de ces partenaires contribue au développement langagier, culturel et identitaire des jeunes de sa propre façon. Toutefois, c'est l'interaction entre ces trois partenaires qui crée une dynamique puissante et signifiante qui contribuera au maintien de la communauté francophone en milieu minoritaire. L'éducation artistique est un domaine à privilégier pour faciliter l'actualisation de la relation école-foyer-communauté. Il est important que l'apprenant vive des expériences artistiques significatives en français au foyer et dans la communauté pour leur donner un sens en dehors de l'école.

De plus, les expériences artistiques vécues en français où l'école, le foyer et la communauté collaborent envers un même but, permettent à l'apprenant de s'actualiser comme francophone, de donner de la valeur aux expériences vécues tout en développant un sens d'appartenance à la communauté. Les arts devraient donc faire partie intégrale de la vie quotidienne, au foyer, à l'école et dans la communauté. L'expression artistique est le véhicule par lequel les valeurs, les mœurs et les croyances d'un peuple sont conçues, partagées et transmises aux générations futures. La collaboration entre l'école, les membres de la famille et les membres de la communauté contribuera à la vitalité de la communauté francophone en appuyant l'un et l'autre par la convergence de buts communs.

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

Les principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire

Outre les fondements de l'apprentissage des arts qui s'appliquent à tout élève de tout programme, ce document cadre FL1 (9^e à la 12^e) fait état de onze principes qui sous-tendent l'apprentissage spécifique des arts en français langue première au Manitoba. Ces onze principes constituent des « filtres » permettant de mieux concevoir des situations pédagogiques et des ressources appropriées.

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

1. la langue est considérée comme outil de communication, de réflexion, d'apprentissage, d'expression personnelle et de construction culturelle et identitaire;
2. les apprenants ont fréquemment l'occasion de prendre la parole afin de « penser et vivre les arts »;
3. les apprenants ont d'excellents modèles artistiques, langagiers et culturels provenant d'origines diverses, notamment des communautés francophones régionales, nationales et mondiales;
4. les apprenants s'approprient et utilisent un langage relié aux arts et au processus créatif dans des contextes artistiques;
5. les apprenants font l'expérience d'une variété de situations artistiques stimulantes, réfléchissent et donnent un sens à leurs apprentissages en arts, célèbrent leurs réussites et consolident leur identité francophone et communautaire;
6. les apprentissages en arts se déroulent dans un climat de confiance et de respect qui encourage les apprenants à faire des choix, à prendre des risques, à s'affirmer et à prendre des initiatives;
7. les situations d'apprentissage sont signifiantes, pertinentes et donnent place à l'exploration, à l'investigation, à l'utilisation de matériaux divers, à la créativité et à la résolution de problèmes;
8. les situations d'apprentissage tiennent compte de la zone proximale d'apprentissage (besoins et capacités des apprenants, défis proposés, moyens pédagogiques mis en place pour favoriser le cheminement des élèves), des connaissances antérieures et des intérêts des apprenants;
9. les situations d'apprentissage sollicitent le cœur, l'esprit, les sens et le corps et respectent la diversité des façons d'apprendre;
10. le foyer et la communauté enrichissent l'apprentissage des arts et les apprenants contribuent à leur tour à l'espace francophone;
11. les modalités d'évaluation s'intègrent et contribuent à l'apprentissage – elles appuient l'apprentissage et invitent à réfléchir sur l'apprentissage.

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION EN ARTS VISUELS AU MANITOBA?

L'éducation en arts visuels fait appel à un large éventail de pratiques incluant le dessin, l'illustration, le travail sur papier et sur canevas, la peinture, la sculpture, l'architecture, la céramique, les installations, l'art numérique, la gravure, l'estampe, la photographie, le film et la vidéo numérique, l'animation, l'artisanat, l'art urbain, les arts médiatiques, l'art folklorique, les textiles, la calligraphie, le vitrail, le graffiti, la mosaïque, l'art graphique, les arts appliqués¹ et plusieurs autres formes. (Markus, Middleton, Yamashita, McCallum & Williamson, 2011; Mittler, 2006; Ragan, 2004). 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 arts visuels.

L'éducation en arts visuels, tout comme l'éducation en arts dramatiques, en danse et en musique, n'est pas seulement l'apprentissage du langage et des pratiques en arts visuels, « 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).

1. Le terme « arts appliqués » est utilisé pour décrire l'art visuel fonctionnel, par exemple, la décoration intérieure, la conception de costumes, la conception graphique, le dessin industriel et commercial, les arts décoratifs, l'art Web, etc.

POURQUOI L'ÉDUCATION EN ARTS VISUELS EST-ELLE IMPORTANTE?

L'éducation en arts visuels 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 arts visuels bien conçu engage l'apprenant, accroît son auto-efficacité et contribue à son développement émotionnel, social et académique.

L'éducation en arts visuels 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 arts visuels est importante parce que...

1

...l'éducation en arts visuels a une valeur intrinsèque.

Ayant exprimé et enrichi la vie des gens depuis le début des temps, l'art visuel est vital et fait partie intégrante de toute expérience humaine, de la culture et de l'histoire. Les arts visuels nous aident à nous comprendre et comprendre le monde. Ils engagent 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 arts visuels développe la pensée critique, créative et éthique.

Les processus créatifs, l'imagination et l'innovation, inhérents à l'éducation en arts visuels, sont importants pour 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 arts visuels.

L'éducation en arts visuels 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 des arts visuels, l'apprenant observe, analyse et agit d'une manière critique. La pensée et la réflexion critiques en éducation en arts visuels 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 arts visuels 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.

Les arts visuels sont considérés comme une forme expressive, une littératie unique ayant son propre langage, ses habiletés, ses savoirs et ses pratiques. L'apprentissage des arts visuels permettent 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 visuelle 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 arts visuels contribue 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 arts visuels 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 d'arts visuels développe 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 des arts visuels. Il découvre son identité sociale et culturelle en examinant la manière dont les arts visuels reflètent, façonnent et remettent en question les croyances et les enjeux sociaux et culturels.

L'art visuel 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 arts visuels développe des compétences de communication et de collaboration.

Les arts visuels offrent 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 de l'éducation en arts visuels 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 arts visuels.

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

6

...l'éducation en arts visuels développe des compétences interculturelles.

Par le biais des arts visuels, l'apprenant développe ses compétences interculturelles lorsqu'il valorise et côtoie d'autres cultures, langues et croyances. En engageant les cœurs et les esprits, les arts visuels cultivent 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 arts visuels est essentielle au bien-être.

L'éducation en arts visuels 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 arts visuels 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 des arts visuels 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 arts visuels appuie les pratiques en développement durable.

L'éducation en arts visuels 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 arts visuels 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 arts visuels encouragent le leadership, la responsabilité sociale et la conscience environnementale et mondiale pour le développement durable.

9

...l'éducation en arts visuels est un apprentissage transformateur¹.

L'éducation en arts visuels 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 arts visuels inspire l'apprenant à devenir leader, innovateur, bâtisseur de sa communauté et à relever les grands défis de son époque.

10

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

Les arts visuels nous apportent la joie, à soi-même et à autrui; ils illuminent, approfondissent et transforment 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 ARTS VISUELS DE QUALITÉ?

Une éducation en arts visuels 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 arts visuels de qualité.

L'apprentissage :

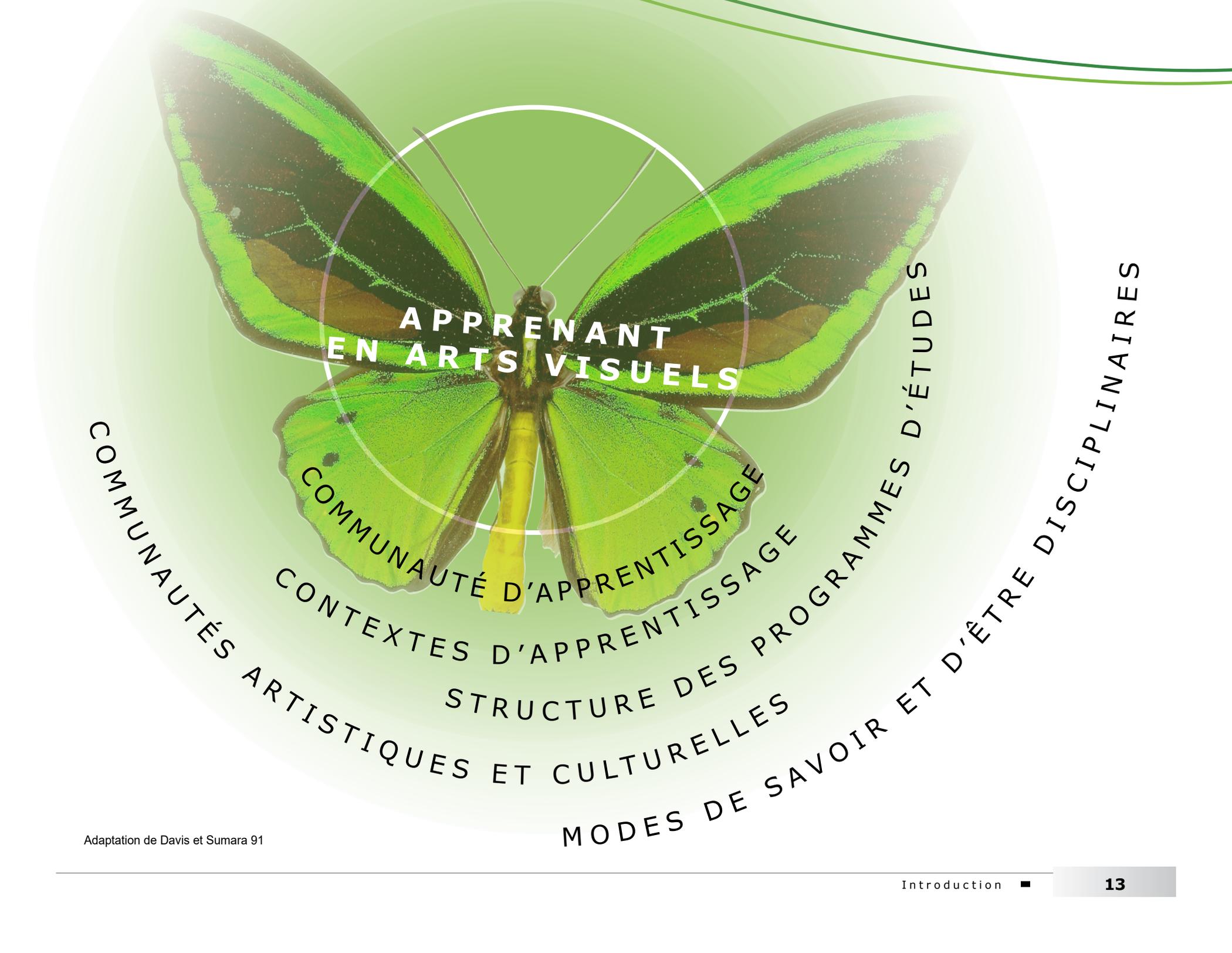
- est un processus dynamique, concret et social qui donne un sens à l'apprentissage;
- est récursif et prend forme par l'interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles expériences de l'apprenant;
- se construit en fonction des manières personnelles, sociales et culturelles de penser et d'agir;
- 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 ARTS VISUELS

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES ET CULTURELLES

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES ET CULTURELLES
MODES DE SAVOIR ET D'ÊTRE DISCIPLINAIRES

La perspective du programme d'étude

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

Les apprentissages dans le programme d'étude :

- ciblent les questions essentielles liées à l'importance de l'apprentissage des arts visuels, au sens et au message que peuvent communiquer les outils et le langage, aux aspects que les arts visuels peuvent 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 les arts visuels;
- favorisent l'apprentissage transformateur;
- établissent des liens avec le monde des arts visuels 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 arts visuels 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 arts visuels;
- 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 arts visuels 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 arts visuels 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 arts visuels;
- 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 ARTS VISUELS 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 arts visuels offre la flexibilité pour la mise en œuvre d'une variété de cours, de programmes ou d'approches pour l'apprentissage des arts visuels. 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 d'arts visuels élaborés à partir du cadre des apprentissages en arts visuels de la 9^e à la 12^e année. Les demi-crédits et les pleins crédits en arts visuels sont basés sur la mise en œuvre complète du cadre en arts visuels. 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 arts visuels.

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 arts visuels.

LE « PAYSAGE » DE L'APPRENTISSAGE EN ARTS VISUELS

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 arts visuels 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 des arts visuels.

Le cadre « papillon » en arts visuels prend vie et s'épanouit dans l'environnement plus large du paysage des arts visuels. « 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 arts visuels 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 arts visuels 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 arts visuels.

1. PONC, p. 6.

2. PONC, p. 21

L'ORGANISATION ET LES COMPOSANTES DU CADRE EN ARTS VISUELS

Introduction au cadre « papillon »

La philosophie, les volets essentiels et les apprentissages du cadre en arts visuels 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 arts visuels.

Le papillon en tant que métaphore

La philosophie du cadre manitobain en arts visuels 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 arts visuels 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 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

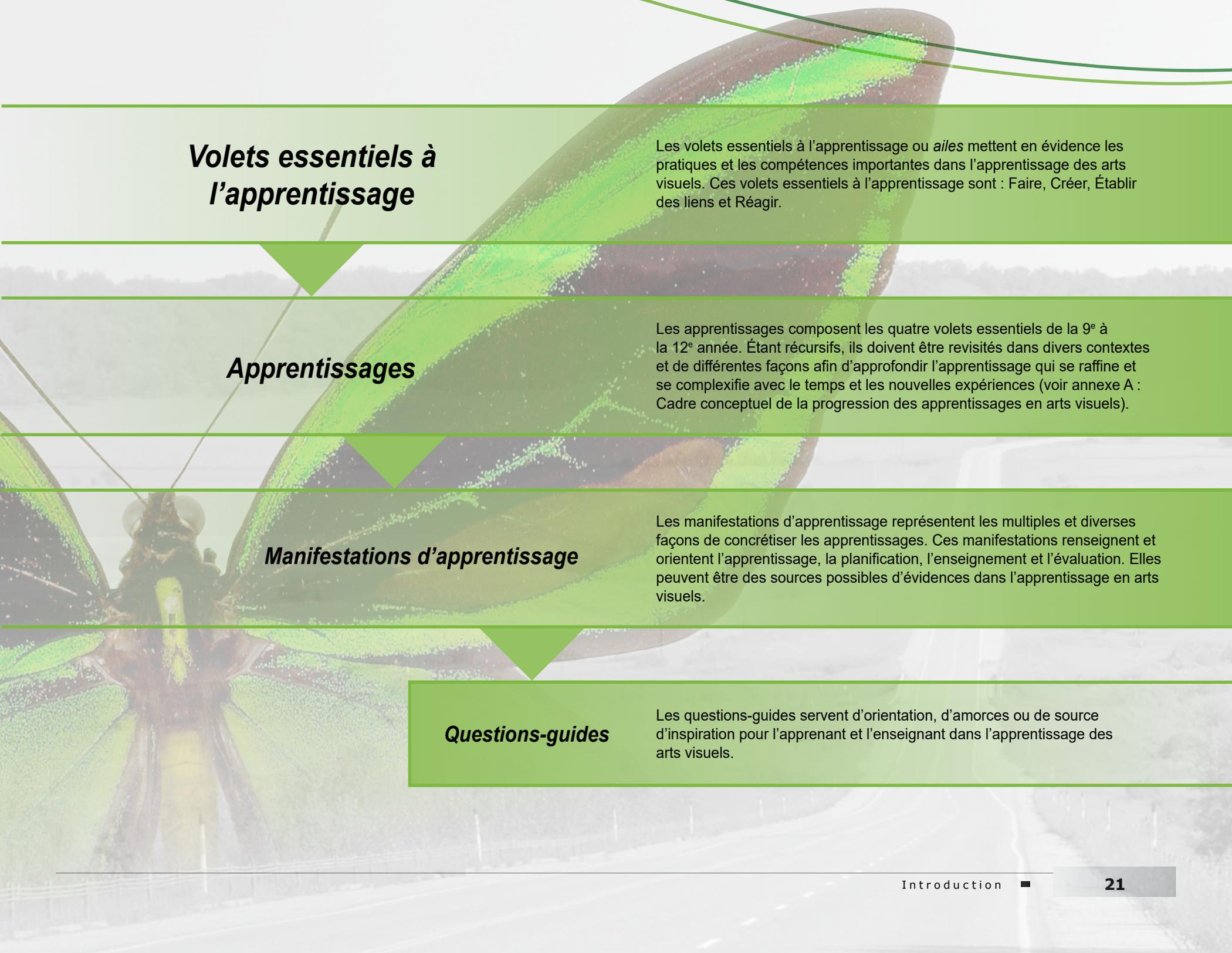
Chaque aile représente l'un des *volets essentiels à l'apprentissage* qui met en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage des arts visuels. Ces volets essentiels à l'apprentissage sont : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

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 arts visuels.

Le langage et les pratiques (Faire) en arts visuels sont reliés aux façons dont ils sont utilisés en création (Créer), aux manières dont ils communiquent la portée des arts visuels 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 *ailes* mettent en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage des arts visuels. 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 arts visuels).

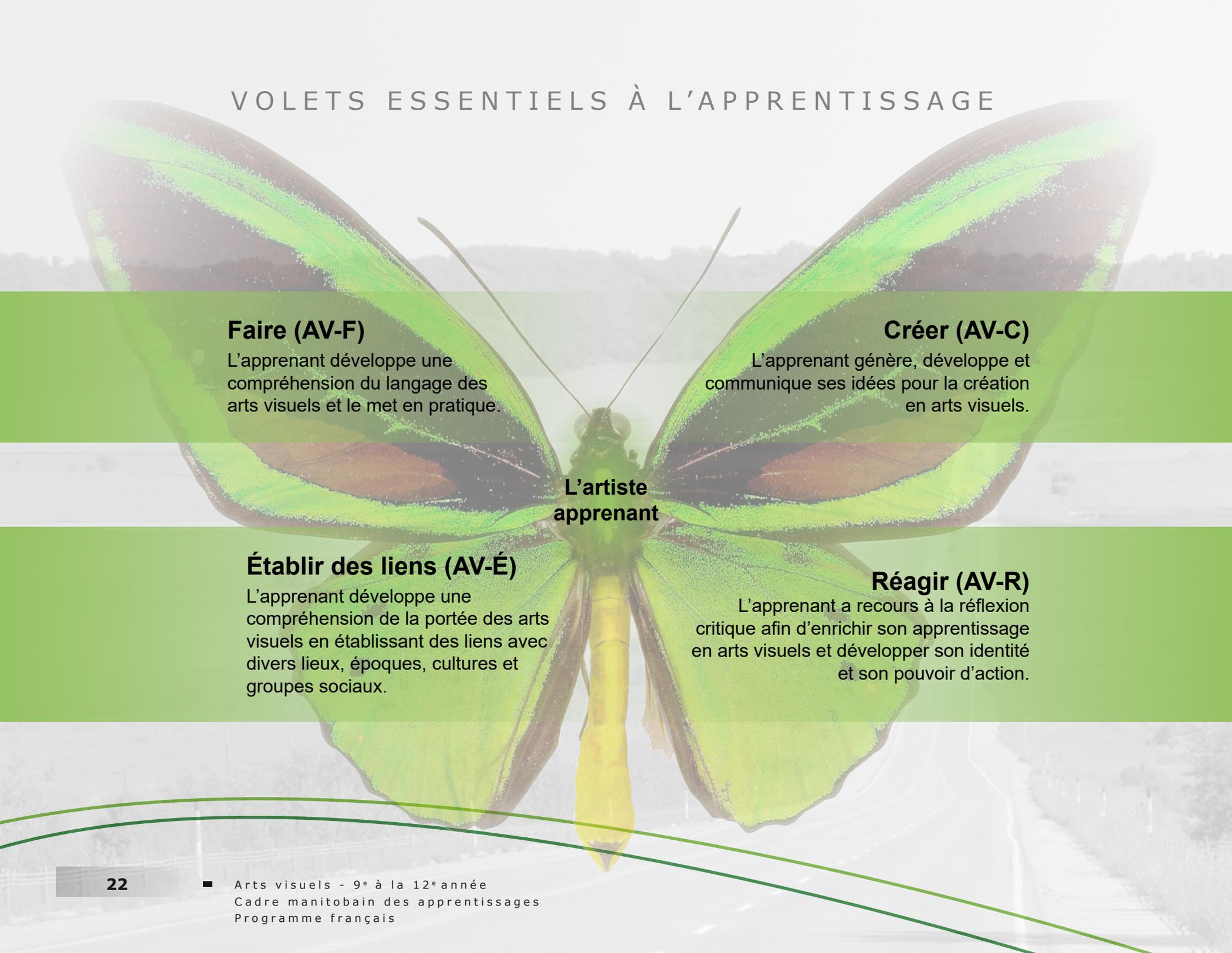
Manifestations d'apprentissage

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 arts visuels.

Questions-guides

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

VOLETS ESSENTIELS À L'APPRENTISSAGE



Faire (AV-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage des arts visuels et le met en pratique.

Créer (AV-C)

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

L'artiste apprenant

Établir des liens (AV-É)

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

Réagir (AV-R)

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



ARTS VISUELS
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 arts visuels (AV) sont identifiés ci-dessous :

Faire (AV-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage des arts visuels et le met en pratique.

- AV-F1** L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments et des principes liés aux arts visuels dans une variété de contextes.
- AV-F2** L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des matériaux, des outils, des techniques et des procédés en arts visuels dans une variété de contextes.
- AV-F3** L'apprenant développe ses habiletés d'observation et de représentation artistique.

Créer (AV-C)

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

- AV-C1** L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en arts visuels.
- AV-C2** L'apprenant expérimente et développe ses idées pour créer des œuvres en intégrant les éléments, les principes et les matériaux liés aux arts visuels.
- AV-C3** L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en arts visuels.

Établir des liens (AV-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée des arts visuels en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

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

Réagir (AV-R)

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

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



FAIRE (AV-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage des arts visuels et le met en pratique.

APPRENTISSAGES

AV - F1

L'apprenant développe ses compétences* dans l'utilisation des éléments* et des principes* liés aux arts visuels dans une variété de contextes.

AV - F2

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des matériaux, des outils, des techniques et des procédés en arts visuels dans une variété de contextes.

AV - F3

L'apprenant développe ses habiletés d'observation et de représentation artistique.

* Voir glossaire.



FAIRE (AV-F1)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments et des principes liés aux arts visuels dans une variété de contextes en :

- utilisant le vocabulaire des arts visuels afin d'identifier et de décrire les éléments, les principes et leurs relations liés au design artistique;
- expérimentant avec les éléments, les principes et leurs relations dans le cadre d'environnements naturels et construits;
- sélectionnant, combinant et manipulant des éléments et des principes artistiques afin de relever des défis et de résoudre des problèmes artistiques;
- explorant des approches contemporaines de design, de composition et de structuration d'œuvres d'art et de la culture visuelle (p. ex. : techniques mixtes, nouvelles technologies, matériaux non traditionnels, etc.).

FAIRE (AV-F1)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments et des principes liés aux arts visuels dans une variété de contextes.

Questions-guides*

- *Quels éléments, principes ou matériaux d'arts visuels pourrais-je utiliser pour communiquer mon intention?*
- *Quels éléments artistiques pourraient attirer l'attention de l'observateur sur une zone particulière de ma composition?*
- *Comment pourrais-je adapter et appliquer dans mon travail certains éléments, principes ou matériaux qu'un autre artiste a utilisé dans son œuvre?*
- *Comment pourrais-je utiliser les éléments et les principes de la composition pour communiquer différents sentiments (p. ex. : la peur, l'amour, l'excitation, la mélancolie, etc.)?*



* 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 des arts visuels. 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 (AV-F2)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des matériaux, des outils, des techniques et des procédés en arts visuels dans une variété de contextes en :

- identifiant leurs propriétés et leurs potentialités par la recherche, l'expérimentation et la pratique;
- expérimentant avec une variété de matériaux, d'outils, de techniques et de procédés afin de développer ses intentions et ses préférences artistiques;
- les sélectionnant et en les utilisant afin de développer ses aptitudes techniques et créatives et de représenter ses intentions artistiques;
- améliorant, en intégrant et en affinant ses compétences de production artistique à l'aide :
 - d'une gamme de matériaux et d'approches de son choix (p. ex. : multimédia, techniques mixtes, images numériques et objets);
 - d'une gamme de techniques et de procédés;
 - d'une gamme d'outils et de technologies virtuelles et numériques.

FAIRE (AV-F2)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des matériaux, des outils, des techniques et des procédés en arts visuels dans une variété de contextes.

Questions-guides

- *Quels matériaux de la classe et hors de la classe pourrais-je utiliser afin de réaliser mon œuvre?*
- *Comment pourrais-je approfondir mon répertoire et mes connaissances au sujet des matériaux et des outils artistiques traditionnels et non traditionnels afin d'augmenter mon potentiel artistique?*
- *Comment pourrais-je adapter cette technique ou ce procédé artistique afin d'améliorer mon travail?*
- *Quels matériaux recyclés (p. ex. : livre recyclé, matériaux de la nature, café dilué en remplacement de l'aquarelle) pourraient servir mon intention artistique?*
- *Comment pourrais-je utiliser les technologies pour m'aider à communiquer mes idées?*





FAIRE (AV-F3)

L'apprenant développe ses habiletés d'observation et de représentation artistique en :

- sélectionnant et en utilisant diverses techniques d'observation et de représentation de sujets divers;
- extrayant, en isolant et en combinant des éléments choisis afin de représenter des sujets observés et imaginés;
- appliquant et en transférant des techniques d'observation et de représentation pour représenter des sujets imaginés ou fictifs;
- appliquant et en différenciant des approches variées (p. ex. : expressionniste, abstraite, réaliste, cubiste, exagérée, etc.) de divers sujets de représentation.

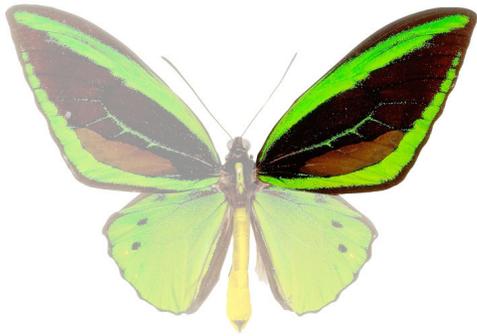
FAIRE (AV-F3)

L'apprenant développe ses habiletés d'observation et de représentation artistique.

Questions-guides

- *Quelle stratégie ou quelle approche de représentation visuelle répondrait le mieux à mes intentions artistiques?*
- *Quelle serait la meilleure façon d'exprimer l'essence de mon sujet?*
- *De quelles façons pourrais-je le mieux représenter ce sujet (p. ex. : avec des lignes épaisses, des lignes minces, des couleurs brillantes, des couleurs froides, en proportion, de façon disproportionnée, de manière expressive ou abstraite)?*





CRÉER (AV - C)

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

APPRENTISSAGES

AV - C1

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

AV - C2

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour créer des œuvres en intégrant les éléments, les principes et les matériaux liés aux arts visuels.

AV - C3

L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en arts visuels.



CRÉER (AV-C1)

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en arts visuels 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, danse, musique) et d'autres domaines afin d'inspirer et de déclencher des idées pour la création en arts visuels;
- expérimentant avec divers éléments, techniques et outils.

* Voir glossaire.

CRÉER (AV-C1)

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

Questions-guides

- *Quelles stratégies, techniques ou méthodes prises par les artistes pour avoir des idées pourraient m'être utiles? Comment puis-je trouver des idées? Où trouver mon inspiration? Qu'est-ce qui compte pour moi? Qu'est-ce que je veux dire?*
- *Quel film, livre, article, exposition, événement ou autre source pourraient me servir d'inspiration pour ma prochaine création en arts visuels?*
- *Comment pourrais-je appliquer le concept de « plus-ing » afin de générer des idées pour une création collective ou individuelle?*
- *Quelle danse, musique, œuvre dramatique ou œuvre d'art familière pourrait servir à inspirer la création d'œuvres artistiques?*





CRÉER (AV-C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour créer des œuvres en intégrant les éléments, les principes et les matériaux liés aux arts visuels en :

- demeurant ouvert aux inspirations et aux idées émergentes et spontanées;
- réagissant de façon flexible et créative aux défis ainsi qu'aux occasions qui se présentent au cours du processus de création artistique;
- s'engageant dans des cycles d'expérimentation et de génération d'idées afin de tester ses idées, d'envisager des possibilités;
- analysant et en adaptant ses idées et son processus de création en fonction de l'interaction du médium et de l'intention artistique;
- reconnaissant, en analysant et en résolvant les défis qui se présentent au cours du processus créatif;
- sélectionnant, en synthétisant et en organisant ses idées, les éléments et les matériaux choisis pour appuyer son intention et structurer sa création visuelle.

CRÉER (AV-C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour créer des œuvres en intégrant les éléments, les principes et les matériaux liés aux arts visuels.

Questions-guides

- *Quelles autres sources d'inspiration pourraient m'aider à générer d'autres idées pour créer en arts visuels?*
- *Quelles questions pourrais-je poser au sujet de mes premières idées pour mieux les développer?*
- *Quels matériaux sont à ma disposition? À quel point peuvent-ils servir mes idées ou mon intention?*
- *De quelles façons pourrais-je expérimenter mes idées pour voir si elles fonctionnent et quels changements pourrais-je y apporter?*
- *Que puis-je faire pour faire évoluer les idées d'une autre façon?*
- *De quelles façons la rétroaction des pairs a-t-elle aidé mon expérimentation en arts visuels?*





CRÉER (AV-C3)

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

- sélectionnant et en partageant le travail 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;
- finalisant et en partageant son œuvre en tenant compte de son intention et de l'auditoire cible;
- contribuant de façon créative et constructive aux tâches d'installation, d'exposition et de conservation;
- documentant son processus de création et ses œuvres dans le but de constituer, de tenir à jour et d'utiliser un portfolio;
- 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 d'œuvres d'art.

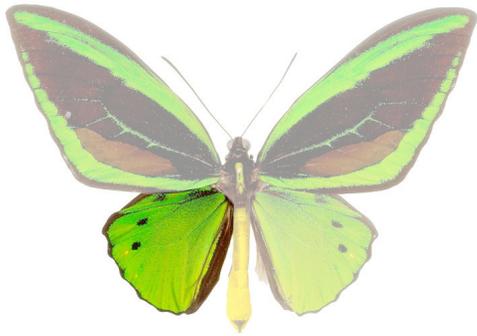
CRÉER (AV-C3)

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

Questions-guides

- *Comment vais-je documenter mon processus de création (p. ex. : prise de notes, enregistrement vidéo, blogue, carnet électronique, prise de photos, illustrations, journal de bord, média sociaux, etc.)?*
- *Quelles sont les possibilités dont je dispose pour présenter ma création en arts visuels?*
- *Que veut dire le terme « propriété intellectuelle » et pourquoi dois-je me préoccuper des droits d'auteur?*
- *Comment puis-je utiliser le travail des autres (par ex. : images, sons, textes, etc.) sans copier leur œuvre ou sans violer les droits d'auteur ou les lois de propriété intellectuelle?*
- *Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans ce processus créatif? Quels changements devrais-je y apporter? À répéter l'expérience, que ferais-je différemment?*
- *Quelle sera ma prochaine création?*





ÉTABLIR DES LIENS (AV-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée des arts visuels en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

APPRENTISSAGES

AV - É1

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

AV - É2

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence des arts visuels.

AV - É3

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



ÉTABLIR DES LIENS (AV-É1)

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

- explorant une variété d'œuvres, de formes, de styles, de traditions, d'innovations et de culture visuelle 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 des arts visuels (p. ex. : artiste, concepteur médiatique, designer, photographe, graphiste, infographe, concepteur de sites Web, critique d'art, historien, illustrateur, créateur de bandes dessinées, artisan, éducateur, conservateur de musée, technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art, chroniqueur, etc.);
- s'engageant avec la communauté artistique locale, manitobaine et canadienne en arts visuels (p. ex. : événements, manifestations, expositions, galeries, organisations, référents culturels, ressources communautaires, innovations, etc.) afin de développer des possibilités d'apprentissage.

ÉTABLIR DES LIENS (AV-É1)

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

Questions-guides

- *Pourquoi est-il important de connaître les contextes historique et culturel quand on étudie ou on critique une œuvre d'art?*
- *Quelles recherches et découvertes au sujet des artistes, francophones et autres, en arts visuels pourraient enrichir mon travail et me donner de nouvelles idées?*
- *Quels sont nos référents culturels francophones dans le domaine des arts visuels (francophonie locale, nationale et mondiale)?*
- *Quelles manifestations dans le domaine des arts visuels font la promotion de la culture francophone et comment puis-je y participer?*





ÉTABLIR DES LIENS (AV-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence des arts visuels en :

- examinant les façons dont les arts visuels influent sur l'identité, l'appartenance à la francophonie, la croissance personnelle et les relations avec les autres;
- reconnaissant l'impact du contexte sur les arts visuels et les artistes (p. ex. : contexte personnel, social, culturel, politique, économique, géographique, environnemental, historique, technologique, etc.);
- examinant comment les arts visuels de la francophonie et d'autres cultures influencent, commentent et remettent en question le discours identitaire social, politique et culturel;
- explorant comment les arts visuels influencent et sont influencés par d'autres disciplines artistiques et d'autres domaines;
- explorant comment les nouvelles technologies et idées peuvent engendrer le changement et l'innovation dans les arts et la culture visuelle (p. ex. : changement de la définition de l'art et de la distinction entre la haute et la culture populaire, changement du statut des femmes dans la société et dans les arts, effet des médias numériques ou des réseaux sociaux sur les démarches artistiques, etc.).

ÉTABLIR DES LIENS (AV-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence des arts visuels.

Questions-guides

- *À quel groupe ou tradition artistique, ma pratique, mes idées et mon œuvre s'apparentent-ils?*
- *Quels événements politiques, sociaux, culturels ou historiques ont influencé l'œuvre que j'étudie ou que je crée?*
- *Quelles sont les traditions, valeurs, enjeux ou événements reflétés par les arts visuels du milieu francophone? Quelles sont ses influences?*
- *Comment les changements médiatiques, sociaux et technologiques influencent-ils mon travail et les œuvres que j'étudie ou que je crée?*
- *Comment les différents styles d'arts visuels ont-ils influencé les conditions artistiques et sociales dans des communautés et des cultures historiques et contemporaines?*
- *Comment les arts visuels peuvent-ils remettre en question et changer la perception de la société et de la culture?*





ÉTABLIR DES LIENS (AV-É3)

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

- explorant comment l'apprentissage des arts visuels peut enrichir et renouveler sa perception de soi et du monde qui l'entoure;
- examinant les façons dont les arts visuels peuvent communiquer différents points de vue et nous aider à comprendre d'autres perspectives;
- examinant la façon dont les arts visuels de la francophonie et d'autres cultures reflètent et interprètent les traditions, les valeurs, les enjeux et les événements de la société;
- analysant les rôles et les raisons multiples d'être en arts visuels pour les individus et la société (p. ex. : célébration, persuasion, éducation, construction identitaire francophone, 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 arts visuels (p. ex. : artiste, concepteur médiatique, designer, photographe, graphiste, infographe, concepteur de sites Web, critique d'art, historien de l'art, illustrateur, créateur de bandes dessinées, artisan, éducateur, conservateur de musée, technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art, éducateur de musée, chroniqueur, historien, etc.).

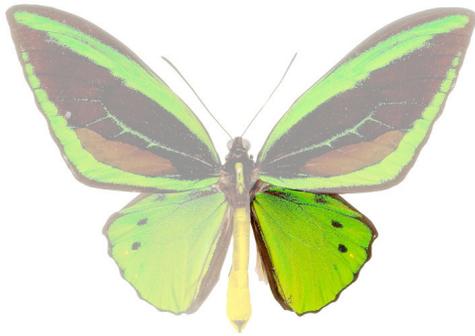
ÉTABLIR DES LIENS (AV-É3)

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

Questions-guides

- *Qu'est-ce que cette œuvre d'art signifie? Est-ce qu'il y a un message? Y a-t-il besoin d'avoir un message? Est-ce que l'art doit être beau?*
- *Quels artistes, associations ou organisations locales, francophones ou autres pourraient m'aider à approfondir et à dynamiser mon apprentissage en arts visuels?*
- *Comment pourrais-je en apprendre plus au sujet du rôle et des buts des arts visuels en réseautant avec des artistes professionnels ou des organisations francophones ou autres (p. ex. : visites, interviews, blogues, vidéoconférences, média sociaux, etc.)?*
- *Comment l'information contextuelle (p. ex. : historique, biographique, culturelle, politique, sociale, géographique, etc.) au sujet de cette œuvre en arts visuels peut-elle m'aider à interpréter sa signification?*
- *Les arts visuels peuvent-ils faire la promotion de la culture et de l'identité francophone? Comment?*
- *Quelles sont mes possibilités de carrière ou de loisir, à court et à long terme, dans le domaine des arts visuels?*





RÉAGIR (AV-R)

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

APPRENTISSAGES

AV - R1

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

AV - R2

L'apprenant observe et décrit ses expériences en arts visuels.

AV - R3

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en arts visuels.

AV - R4

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet des arts visuels pour agir de manière transformatrice.



RÉAGIR (AV-R1)

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

- suspendant son jugement tout en prenant le temps de bien percevoir les œuvres d'art et les expériences en arts visuels 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 comme point de départ pour l'analyse et la réflexion critique.

RÉAGIR (AV-R1)

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

Questions-guides

- *Quelles sont mes réactions initiales à l'égard de cette œuvre d'art?*
- *Qu'est-ce que je remarque? Y a-t-il autre chose à remarquer?*
- *Quels liens personnels pourrais-je faire en lien avec cette œuvre d'art?*
- *Ai-je déjà fait une expérience en arts visuels semblable? Comment se compare-t-elle avec d'autres expériences en arts visuels?*
- *Comment pourrais-je décrire cette œuvre à quelqu'un qui ne la voit pas?*
- *Quelles expériences personnelles (souvenirs, sentiments, etc.) m'ont motivé à créer ou à choisir cette œuvre?*





RÉAGIR (AV-R2)

L'apprenant observe et décrit ses expériences en arts visuels en :

- faisant des observations minutieuses des éléments, des techniques, des principes et des matériaux pour faciliter l'analyse, l'interprétation, le jugement esthétique et l'évaluation;
- utilisant le vocabulaire des arts visuels pour faire des observations riches et détaillées (p. ex. : éléments, techniques, principes, matériaux, procédés, etc.);
- établissant une compréhension commune et en considérant différentes observations au sujet d'œuvres et d'expériences en arts visuels.

RÉAGIR (AV-R2)

L'apprenant observe et décrit ses expériences en arts visuels.

Questions-guides

- *Comment les éléments, les principes et les matériaux ont-ils été utilisés dans l'œuvre que j'étudie ou que je crée?*
- *Comment puis-je décrire l'œuvre que je crée ou que j'observe? Quels termes du langage des arts visuels puis-je utiliser (p. ex. : éléments, principes, techniques, matériaux, etc.)?*





RÉAGIR (AV-R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en arts visuels en :

- déterminant comment les éléments de composition sont utilisés, manipulés et organisés dans une grande variété d'objets et d'images à des fins créatives et artistiques;
- observant les impressions initiales et les liens personnels afin de saisir le sens et l'intention d'une œuvre d'art;
- 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 (AV-R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences en arts visuels.

Questions-guides

- *Qu'est-ce que l'artiste essaie de communiquer et pourquoi?*
- *Qu'est-ce que j'essaie de communiquer dans mon œuvre d'art et pourquoi?*
- *Quels éléments et principes de composition m'aident à interpréter le sens et l'intention de l'œuvre?*
- *Comment pourrais-je découvrir comment les autres (p. ex. : d'une culture, d'un sexe, ou d'un milieu différent du mien) pourraient voir et interpréter cette œuvre?*
- *Comment savoir si l'œuvre d'art que je crée ou que j'observe est réussie?*





R É A G I R (A V - R 4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet des arts visuels 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 arts visuels;
- 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 les arts visuels;
- prenant position et en agissant de façon autonome et intentionnée afin de transformer son apprentissage et d'influencer son milieu;
- reconnaissant le rôle des arts visuels dans le développement de l'identité personnelle, culturelle et artistique.

RÉAGIR (AV-R4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet des arts visuels pour agir de manière transformatrice.

Questions-guides

- *Comment cette œuvre d'art me touche-t-elle?*
- *Pourquoi est-ce que je préfère certains styles d'art au détriment des autres?*
- *Suite à ces nouvelles expériences, mes préférences en arts visuels ont changé. Comment?*
- *Comment changer mon approche suite à cet apprentissage en arts visuels?*
- *Comment vais-je appliquer cet apprentissage ou cette nouvelle compréhension dans mon contexte personnel, social ou scolaire?*





ANNEXES

CADRE CONCEPTUEL DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES EN ARTS VISUELS

Ce cadre conceptuel décrit la progression des apprentissages en arts visuels 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 arts visuels 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 arts visuels.

La nature récursive de l'apprentissage en arts visuels

L'apprentissage en arts visuels 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 arts visuels.

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.

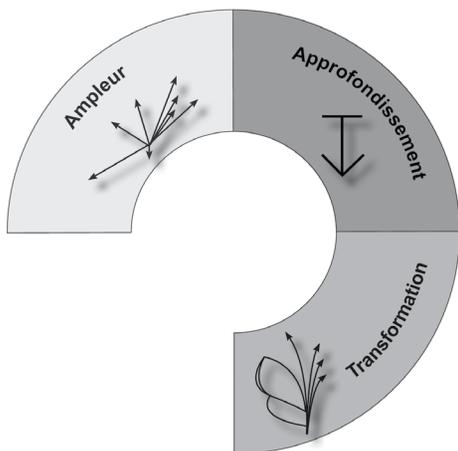
(William Doll, Summer 1993 | Volume 8 | Number 4 Pages 277-292 Curriculum Possibilities in a "Post"-Future in Journal of Curriculum and Supervision).

Les dimensions de l'apprentissage en arts visuels

Parce que le processus d'apprentissage en arts visuels 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.

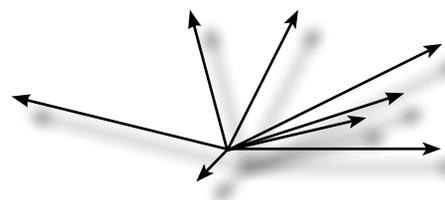
Le cadre conceptuel est basé sur trois dimensions d'apprentissage complémentaires et interreliées décrivant la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année :

1. Ampleur
2. Approfondissement
3. Transformation



Ampleur

Pour apprendre, les apprenants ont besoin d'un large éventail d'apprentissages et d'expériences en arts visuels 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 arts visuels.



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 des arts visuels. L'expertise se développe par l'approfondissement de l'apprentissage.

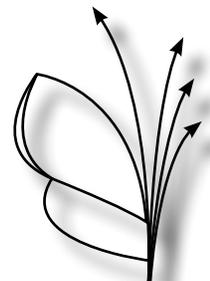


L'approfondissement se définit par :

- 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 des arts visuels.

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.

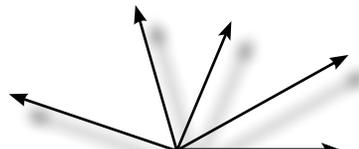
Indices de cheminement de la dimension de l'ampleur

Ampleur 1



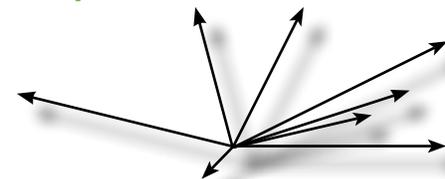
L'apprenant fait des liens entre les volets essentiels dans des contextes et des expériences d'apprentissage variés. À ce stade émergent, l'apprenant explore un répertoire initial de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques et de ressources en lien avec les quatre volets essentiels à l'apprentissage.

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



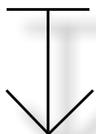
Les apprentissages, les expériences et les liens entre les quatre volets se diversifient et se multiplient. Les interactions entre les quatre volets essentiels à l'apprentissage ainsi que les relations avec les autres de sa communauté d'apprentissage foisonnent.

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 des arts visuels. 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 des arts visuels 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



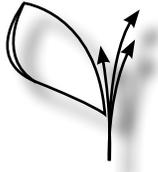
L'apprenant continue de développer et de cibler des apprentissages de façon plus exhaustive et plus sophistiquée pour comprendre et appliquer de nouveaux aspects des apprentissages. Les expériences et les relations entre les apprentissages s'approfondissent et se complexifient et sont intégrés sous différentes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

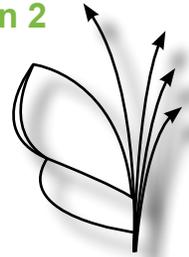
Indices de cheminement de la dimension de la transformation

Transformation 1



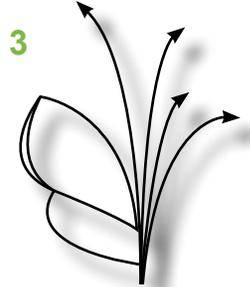
L'apprenant synthétise et applique ses nouveaux apprentissages pour répondre à ses besoins immédiats. Il développe des stratégies d'observation, de dialogue et de réflexion afin de discerner ses convictions, ses valeurs, ses influences, ses croyances et celles des autres. L'apprenant développe de nouvelles 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 des arts visuels.

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 arts visuels avec différentes cultures.

Transformation 3

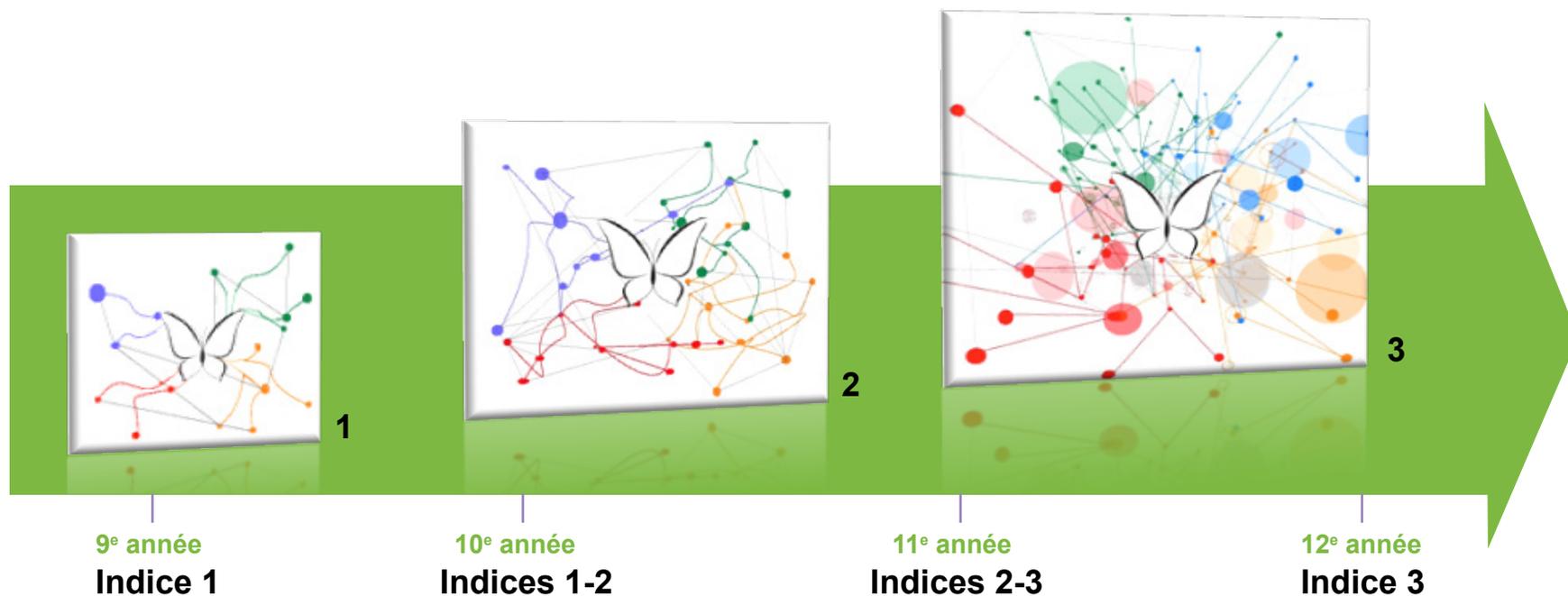
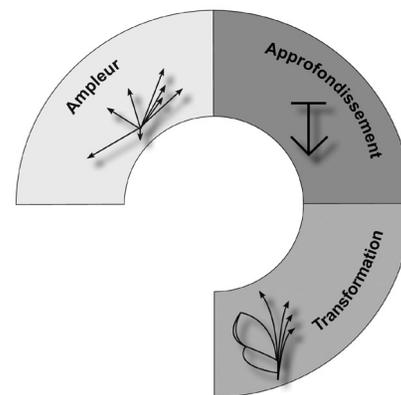


L'apprenant synthétise et applique ses apprentissages afin de répondre à ses propres objectifs et initiatives de façon autonome et indépendante. Il utilise la réflexion critique afin de réexaminer, de bâtir et de rebâtir ses cadres de référence. L'apprenant se base sur ses nouvelles perspectives et ses 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 composition

Les éléments de la composition	
Ligne/trait	<ul style="list-style-type: none"> - genre de lignes : contours primaire et secondaire, geste, ligne de valeur (hachures, hachures croisées), lignes suggérées - épaisseur de la ligne (p. ex. : épaisse, mince, légère, lourde, variée) - direction de la ligne (p. ex. : horizontale, verticale, diagonale, en spirale) - caractéristiques physiques (p. ex. : droite, courbe, en dents de scie, ondulée) - caractéristiques émotives ou associatives (p. ex. : lignes fortes, hésitantes, délicates, ramifiées, ligne d'horizon)
Couleur	<ul style="list-style-type: none"> - cercle des couleurs : couleurs primaires, secondaires et tertiaires - valeur des couleurs : pâles et foncées, teintes, tons et nuances - intensité : vive et terne - relations des couleurs : complémentaires, analogues, monochromatiques - qualités émotives ou associatives (p. ex. : paisible, énergique, enflammée, succulente, déprimante, fraîche)
Texture	<ul style="list-style-type: none"> - texture véritable (texture pouvant être touchée, comme le grain du bois sur une planche) - texture visuelle (texture suggérée par les lignes, les couleurs et les formes, comme la représentation du grain du bois sur une nappe en plastique) - caractéristiques physiques (p. ex. : rudes, lisses, dentelées, ondulées, hérissées) - caractéristiques émotives ou associatives (p. ex. : douillettes, duveteuses, douces, puissantes, terreuses, industrielles)
Forme	<ul style="list-style-type: none"> - une figure bidimensionnelle (2D) a une hauteur et une largeur - un volume (solide) tridimensionnelle (3D) a une hauteur, une largeur et une profondeur - caractéristiques physiques (p. ex. : géométriques, organiques, symétriques/asymétriques, positives/négatives) - les caractéristiques peuvent être définies par d'autres éléments (p. ex. : une forme bleue dentelée, une forme lisse) ou par des caractéristiques associatives (p. ex. : une forme délicate, une forme naturelle, en forme de)
Espace	<ul style="list-style-type: none"> - espace graphique : dans une image bidimensionnelle, l'illusion de profondeur ou d'espace est créée par <ul style="list-style-type: none"> ▪ les lignes : ligne d'horizon, lignes convergentes, lignes de perspective linéaire ▪ les couleurs : les couleurs chaudes et lumineuses semblent s'avancer; les couleurs froides semblent s'éloigner ▪ les formes : le chevauchement réduit la taille des formes; variation dans la représentation de la texture et des détails ▪ la texture : la texture et les détails deviennent moins nets lorsqu'ils s'éloignent - l'espace graphique peut être expliqué en terme de zones spatiales : premier plan, plan intermédiaire, arrière-plan - espace réel : dans les objets tridimensionnels ou dans l'environnement, l'espace est le vide ou le volume qui se trouve entre, autour, au-dessus, en dessous et à l'intérieur - qualités physiques, émotives et associatives (p. ex. : superficielles, profondes, légères, étouffantes, vastes, encombrées)

Principes de composition

Les principes de composition	
Équilibre	<ul style="list-style-type: none"> - l'équilibre désigne la façon dont les éléments artistiques sont disposés pour donner un sentiment de stabilité ou d'équilibre dans une composition - l'équilibre peut avoir les caractéristiques suivantes : symétriques, quasi symétriques, asymétriques, radiales
Contraste	<ul style="list-style-type: none"> - le contraste naît des différences entre des éléments artistiques placés à proximité les uns des autres - des éléments très contrastants peuvent dégager un dynamisme ou une effervescence dans une œuvre, alors que l'absence de contraste peut créer un effet calmant, apaisant
Accent et centre d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> - l'accent est créé lorsqu'un élément artistique ou une combinaison d'éléments attire davantage l'attention dans une composition - un artiste peut créer un centre d'intérêt puissant dans une œuvre en mettant en évidence un élément particulier
Mouvement	<ul style="list-style-type: none"> - l'artiste peut imprimer un mouvement réel (p. ex. : sculpture d'un personnage en mouvement ou vidéo), un mouvement de composition (p. ex. : par la façon de disposer les parties d'une œuvre pour « diriger l'œil » vers un point précis) ou un mouvement de représentation (p. ex. : illustration d'un personnage qui bouge)
Proportion	<ul style="list-style-type: none"> - la proportion est le rapport de grandeur entre les parties de l'œuvre, et entre une des parties et l'ensemble de l'œuvre - l'illustration d'éléments dans les bonnes proportions peut donner une œuvre réaliste - l'artiste peut exagérer ou déformer la réalité pour exprimer une idée particulière (p. ex. : caricatures)
Motif et rythme	<ul style="list-style-type: none"> - le motif est la répétition d'éléments artistiques ou la combinaison d'éléments artistiques selon une organisation reconnaissable - le rythme visuel est le sentiment de mouvement qui peut naître de la répétition, de l'altération et de la progression des éléments
Harmonie et unité	<ul style="list-style-type: none"> - l'harmonie désigne la qualité d'une œuvre où les éléments artistiques sont disposés de façon à donner un effet agréable (l'opposé d'une composition disgracieuse, comme quand les couleurs sont mal assorties) - l'unité désigne l'impression qu'une œuvre forme un tout quand tous les éléments se combinent de façon harmonieuse
Variété	<ul style="list-style-type: none"> - la variété est l'inclusion de différences entre les éléments d'une composition - la variété est un principe qui peut être considéré comme la rupture de l'unité pour créer un intérêt

Matériaux, outils et procédés suggérés en arts visuels

- Pastels (craies et à l'huile)
- Crayons, marqueurs
- Lavis (marqueurs solubles à l'eau et eau)
- Peinture au doigt, peinture à tempéra, pinceaux et rouleaux sur diverses surfaces (différents papiers, textiles, etc.)
- Fixation d'un pastel, d'une peinture
- Collage (papiers minces, tissu, objets naturels et/ou fabriqués); patrons/compositions, images, mosaïques de papier
- Texture par frottement
- Impression : estampage, impression (en creux, en relief), monotype
- Argile et outils du travail de l'argile : godets, « tirage » d'empreintes, modelage, décoration
- Argile à modeler : commerciale ou maison
- Assemblage (sculptures avec des objets trouvés)
- Photographie : manipulation appropriée de la caméra; cadrage; prise de photos numériques et/ou traditionnelles
- Gravure de reproduction : impression en relief sur plateau de styromousse; appliquer l'encre au moyen d'un rouleau et « tirer » une estampe
- Argile et outils du travail de l'argile : assemblage, confection des plaques/fond et colombins, soins appropriés (sécurité, stockage, nettoyage)
- Techniques du papier mâché
- Photographie : gestion des fichiers de photos numériques
- Peinture acrylique : mélange, gradation des couleurs; soins appropriés des matériaux permanents, nettoyage des pinceaux
- Dessin : plume et encre, lignes de calligraphie
- Aquarelle : emploi de couleurs transparentes et opaques
- Peinture : traitement de fond
- Photographie : édition d'images numériques; scénario-maquette
- Textiles et fibres : couture et tissage

Matériaux, outils et procédés suggérés en arts visuels

<i>Autres</i>	<i>Matériaux et procédés proposés</i>	<i>Activités de renforcement suggérées</i>
Dessin appliqué	faire des recherches sur les cultures mondiales et appliquer des méthodes traditionnelles à l'égard des matériaux et de la création dans son travail (p. ex. : broderie perlée, bijoux, décoration intérieure, objets fonctionnels – jouets, voitures, meubles)	intégrer les éléments traditionnels et personnels de la création dans son œuvre (p. ex. : étude des symboles africains Adinkra : création d'une banderole en tissu en motifs imprimés avec des symboles traditionnels et personnels)
Photographie	- utiliser un appareil photo (numérique ou analogique) - imprimer et traiter les photographies (photos numériques)	gérer et monter des fichiers personnels de photos
Vidéo	utiliser une caméra vidéo	gérer et monter des fichiers vidéos personnels
Textiles	tissage, appliqué, courtepointe, art vestimentaire	techniques de teinture : batik, impression et peinture sur tissu
Techniques mixtes	- matériaux trouvés et recyclés - assemblage (sculptures d'objets trouvés) - combinaisons diverses	- installation - art cinétique - performance - art conceptuel
Art graphique et fabrication de livres	- livres en accordéon et à signature unique - page unique de texte et d'images - livres modifiés	- livres à signature unique reliée en toile - page multiples de texte et d'images - édition informatique
« Nouveaux médias »	Le domaine de l'art contemporain regorge d'artistes qui transgressent les limites et utilisent des matériaux surprenants pour s'exprimer. Les élèves devraient avoir l'occasion d'expérimenter leurs idées dans leurs créations artistiques.	



GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

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.

Un **Arrière-plan** : espace dans une composition qui semble être situé derrière le sujet principal; les éléments de la composition qui semblent les plus éloignés de l'observateur

Art visuel : travail de création dont on peut faire l'expérience du résultat par la vue, comme la peinture, le dessin ou la photographie; il peut aussi s'agir d'une expérience tactile, comme la sculpture ou le collage, ou inclure des éléments multimédias ou de théâtre, comme l'installation ou l'art de la scène.

Une **Asymétrie** : 1) différence entre un objet ou élément d'une composition par rapport à une autre partie, fondée sur la compensation des masses; 2) l'équilibre asymétrique est l'équilibre irrégulier qu'on crée en donnant un poids visuel équivalent à différents éléments ou parties d'une composition (par exemple, un grand carré bleu d'un côté de l'image, équilibré par deux petits cercles rouges vifs de l'autre côté).

Un **Avant-plan** : partie qui semble se situer en avant d'autres éléments d'une composition; les éléments qui semblent les plus proches de l'observateur; dans un paysage, l'avant-plan est souvent la partie près du bas de l'image.

Caractéristiques de la texture : qualité de la texture, par exemple, pelucheuse, lisse, bosselée, à pointes.

Caractéristiques du trait : par exemple, direction, fluidité et épaisseur; ligne brisée, couleur; les variations qualitatives des lignes peuvent ajouter de l'intérêt à un dessin et exprimer un contenu et des émotions, par exemple, une ligne de contour dentelée peut suggérer qu'un objet est pelucheux, alors qu'une ligne fluide peut exprimer le calme.

Un **Centre d'intérêt** : l'un des principes de la composition; partie d'une composition qui attire l'attention de l'observateur en mettant l'accent sur un élément ou un sujet reconnaissable.

Un **Cercle chromatique** (roue chromatique aussi) : arrangement circulaire de couleurs pures, basé sur la façon dont les pigments de peinture des couleurs primaires se mélangent pour former les couleurs secondaires (rouge, violet, bleu, vert, jaune, orange); peut aussi inclure les couleurs tertiaires.

Un **Collage** : procédé consistant à fixer sur un support des fragments de matériaux variés (p. ex. : papiers découpés, photographies, objets, papier journal, textes, illustrations).

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 de la composition qui accentue et met l'emphase sur le centre d'intérêt et l'effet par la juxtaposition de différences marquées d'un ou de plusieurs éléments de design (p. ex. : la couleur, la forme, la clarté, l'obscurité) et une variété d'éléments différents dans une composition.

Une **Couleur** : 1) effet visuel résultant de la réflexion ou de l'émission de rayons lumineux d'une longueur d'onde précise; 2) élément de la composition; la théorie des couleurs repose sur les teintes, la valeur, l'intensité et la température (couleurs froides ou chaudes) (voir aussi : couleurs analogues et couleurs complémentaires); 3) processus de mélange, d'ajout et d'équilibrage des teintes dans une composition.

Couleurs analogues : couleurs voisines sur le cercle chromatique, par exemple, bleu et violet, orange et rouge.

Couleurs chaudes : couleurs associées à la chaleur et au feu; couleurs contenant du jaune, de l'orange et du rouge; les couleurs chaudes semblent projetées en avant, contrairement aux couleurs froides qui produisent un effet d'éloignement.

Couleurs complémentaires : couleurs qui se répartissent par opposition de part et d'autre du cercle chromatique, par exemple, rouge et vert, ou orange et bleu. Elles sont appelées complémentaires, car elles semblent s'intensifier les unes et les autres lorsqu'on les juxtapose.

Couleurs froides : couleurs associées à l'eau ou à la glace; couleurs contenant du bleu; les couleurs froides produisent un effet d'éloignement, alors que les couleurs chaudes semblent se projeter en avant.

Couleurs monochromatiques : qui est d'une seule couleur; on peut faire des variations en diluant la couleur ou en mélangeant des teintes dégradées ou des teintes rabattues, de façon à obtenir des valeurs plus claires ou plus sombres d'une même couleur.

Couleurs primaires : les trois couleurs (rouge, jaune et bleu) qu'on peut mélanger pour obtenir les autres couleurs; les couleurs primaires ne peuvent pas être créées en mélangeant d'autres couleurs; à noter que les médias électroniques peuvent utiliser d'autres systèmes, par exemple, CMYK (bleu cyan, magenta, jaune et noir).

Couleurs pures : couleurs primaires, secondaires et tertiaires. Elles ne contiennent aucune trace de noir ni de blanc.

Couleurs secondaires : orange, violet, vert; couleurs qui peuvent être obtenues par le mélange de deux couleurs primaires; jaune + rouge = orange; rouge + bleu = violet; jaune + bleu = vert.

Couleurs tertiaires : couleurs dérivées du mélange de deux couleurs primaires à parties inégales (équivalent à mélanger une couleur primaire avec une couleur secondaire), par exemple, bleu-vert ou rouge-violet.

Un **Croquis miniature** : petit dessin exécuté rapidement pour décrire une idée ou un geste, ou planifier une composition.

Un **Deuxième plan** : partie d'une composition qui semble se situer entre l'avant-plan et l'arrière-plan; les éléments qui semblent être à mi-distance dans l'image.

Éléments de la composition : Parties visuelles, tactiles et sensorielles d'une composition incluant :

- la ligne, la couleur et la valeur, la texture, la forme, l'espace;
- des éléments appropriés à d'autres œuvres, photographies, annonces publicitaires, culture de consommation, télévision, Internet, livres, médias, documents historiques;
- des éléments expressifs (par ex. : la manipulation, la transformation, la représentation du temps, de l'espace et d'autres éléments);
- des éléments de performance;
- des éléments sensoriels (p. ex. : vue, toucher, odorat, ouïe);
- des éléments multimodaux et hybrides (p. ex. : combinaison d'images fixes, images animées, textes, sources de lumières, arts médiatiques, objets, etc.);
- des éléments locaux, culturels sociaux, économiques, religieux, spirituels, numériques, etc.).

Un **Équilibre** : principe de la composition; les éléments d'une composition ont plus ou moins d'importance ou de poids visuel, l'illusion créée résultant de la rapidité avec laquelle l'observateur fait l'expérience de chaque élément dans une composition; par exemple, on peut accroître le poids visuel d'une composition au moyen d'objets reconnaissables, de figures plus grandes, de disposition irrégulière, d'éléments contrastants et de couleurs chaudes, vives ou intenses.

Un **Équilibre visuel** : Voir Équilibre.

Un **Espace** : 1) élément de la composition; 2) zone ou profondeur du champ suggérée dans une image, par exemple, l'espace suggéré dans la peinture d'un paysage au moyen de la perspective linéaire, de la couleur, de la superposition, de la taille des objets, etc.; 3) zone entourant des parties d'un objet ou contenue dans ces parties.

Un **Espace négatif** : zone entourant un sujet ou incluse dans le sujet, par exemple, l'espace entre les branches ou autour des branches d'un arbre.

Un **Espace positif** : forme ou figure tridimensionnelle qui représente un sujet plutôt que l'espace qui l'entoure, par exemple, les branches d'un arbre plutôt que l'espace entre les branches.

Une **Figure géométrique** : figure régulière, à deux dimensions (plane) et circonscrite, comme un carré, un triangle, un cercle ou un octogone.

Une **Figure organique** (irrégulière) : objet ou représentation ayant des contours irréguliers ou ovoïdes; souvent une forme naturelle, comme une feuille ou une flaque d'eau.

Une **Forme** : 1) élément de la composition qui a trait aux propriétés d'un objet ou un être bidimensionnel ou tridimensionnel; 2) structure d'ensemble d'une idée ou d'une œuvre d'art.

Une **Forme artistique** : désigne de grandes catégories d'actions et de matériaux ayant servi à créer une œuvre d'art, par exemple, danse ou arts visuels, gravure d'art ou sculpture.

Une **Forme négative** * : désigne l'espace autour de parties d'un sujet, par exemple, les figures triangulaires créées entre les rayons d'une bicyclette dans un dessin. La forme négative correspond au vide.

* Note : les espaces et les formes négatifs sont souvent utilisés de façon interchangeable; cependant les formes négatives sont à deux dimensions, alors que les espaces négatifs comprennent des formes à deux et à trois dimensions.

Une **Forme positive** * : aire circonscrite qui représente une figure plutôt que l'espace qui l'entoure, par exemple, la forme circulaire d'une pizza plutôt que la forme triangulaire laissée après qu'une pointe ait été enlevée.

* Note : forme positive et espace positif sont des termes généralement interchangeables. Un espace positif est moins limité, car il englobe les formes à deux et à trois dimensions.

Hachurer : lignes parallèles répétées et rapprochées utilisées pour créer de la valeur, de la texture ou de l'ombrage dans un dessin.

Hachures croisées : technique qui consiste à former des lignes croisées pour produire des valeurs plus ou moins foncées.

Une **Intensité** : luminosité est le degré de luminosité, d'éclat, de brillance d'un ton, d'une couleur, d'une teinte.

La **Largeur de trait** : l'épaisseur ou la finesse d'un trait. La largeur d'un trait peut également désigner son importance, c.-à-d. dans quelle mesure il ressort dans une composition; le poids d'une ligne (l'intérêt qu'elle suscite) dépend de son épaisseur, du fait qu'elle est plus ou moins noire (ou d'une couleur plus ou moins vive), fluide ou gribouillée.

Une **Ligne** : 1) élément de la composition; 2) marque tracée sur une surface à l'aide d'un outil de dessin, comme un crayon; 3) représentation des bords ou des contours d'un sujet; les lignes varient dans leurs propriétés, comme la direction, la fluidité et l'épaisseur; elles peuvent être droites, brisées, de couleur, etc.; les variations qualitatives des lignes peuvent ajouter de l'intérêt à un dessin et exprimer un contenu et des émotions, par exemple, une ligne de contour dentelée peut suggérer qu'un objet est pelucheux, alors qu'une ligne fluide peut exprimer le calme.

Ligne de contour : les bords extérieurs d'un sujet ou les bords superposés à l'intérieur d'un sujet; la ligne dessinée pour délimiter les bords d'une forme. Ligne de contour par hachures : une ligne qui semble se déplacer sur une surface et qui en montre la forme. Ligne de contour principale : contour de la forme générale. Lignes de contour secondaires : lignes à l'intérieur de la forme.

Ligne de contour par hachures : voir Ligne de contour.

Ligne de contour principale : voir Ligne de contour.

Lignes de contour secondaires : voir Ligne de contour.

Lignes suggérées : rangée ou colonne d'éléments distincts; motif linéaire qui suggère un déplacement du regard dans un champ visuel.

Un **Matériau** : matière solide ou liquide ou médium, utilisé pour créer une œuvre d'art; le terme multimédia s'entend de l'usage de l'électronique ou de nouvelles technologies, comme l'intégration de vidéo ou de musique enregistrée.

Une **Mosaïque** : œuvre créée avec de petits morceaux de matériaux (par exemple, papier, tuile, verre, perles, pierres de couleur, objets trouvés).

Un **Motif** : principe de la composition; séquence d'éléments répétés, par exemple, une rangée de figures géométriques, ou une mosaïque de couleurs placées en alternance.

Le **Multimédia** : variété des médias utilisés dans des domaines tels que l'électronique, les technologies, la vidéo, la musique enregistrée, etc. (Voir aussi matériaux et médias mixtes)

Une **Nuance** : chacun des degrés obtenus par le mélange d'une très faible quantité d'une autre couleur.

Outils d'art visuel : objets utilisés pour appliquer et manipuler le support artistique; la création artistique nécessite parfois une grande variété d'outils, par exemple, pinceaux pour peindre, outils à ciseler pour l'impression en relief, marteaux et autres outils de travail du bois pour la sculpture, et logiciels informatiques pour le graphisme.

Un **Plan pictural** : surface réellement utilisée pour créer une œuvre d'art figurative bidimensionnelle, par exemple, papier ou toile.

Plus-ing : « en lien avec la génération collective d'idées, acte

d'accepter toute idée et ajouter à celle-ci... » (Kelly, 321).

Principes de la composition : Lignes directrices d'après lesquelles les éléments d'une œuvre d'art sont disposés et analysés. Les principes modernes incluent l'harmonie, la variété, l'équilibre, le contraste, la proportion, la mise en évidence et le centre d'intérêt, l'unité, la répétition, le motif et le rythme et le mouvement. Les principes de composition postmodernes incluent l'appropriation, la juxtaposition, la recontextualisation, la superposition, l'interaction de l'image et du texte, l'hybridation, la représentation et autres formes visuelles émergentes et hybrides (Gude, « Postmodern Principles »).

Un **Processus de création** : le processus menant au développement, à l'élaboration et au partage d'idées dans l'art. Le processus de création pourrait s'appliquer à n'importe quel domaine, mais l'accent est mis ici sur l'art. Le processus de création comprend différentes étapes : élaboration d'une idée, réflexion, résolution de problèmes, collaboration, investigation et recherche, planification (souvent au moyen de croquis miniatures dans un carnet ou de maquettes à trois dimensions), pratique de techniques et expérimentation avec le support, évaluation et sélection, création de l'œuvre artistique, révision, présentation et dialogue.

Un **Processus de préparation d'expositions** (conservation) : travail du conservateur, dans une galerie ou un musée, notamment le choix d'œuvres d'art ou d'artefacts, la planification d'expositions et la création de montages à présenter au public.

Une **Profondeur** : 1) distance de l'avant vers l'arrière dans un objet d'art à trois dimensions; 2) dans une œuvre d'art à deux dimensions (plane), la profondeur est une mesure imaginaire partant de l'œil de l'observateur jusque dans l'espace suggéré à l'intérieur de l'œuvre d'art; une illusion de profondeur peut être créée par la perspective, la superposition de formes, la taille des éléments, leur couleur et leur positionnement dans la composition.

Une **Propriété de la texture** : désigne la qualité de la texture, par exemple, pelucheuse, lisse, bosselée, épineuse.

Une **Réflexion de l'artiste** : description par l'artiste de ses intentions, des matériaux et procédés utilisés ou des motifs ayant guidé la création de son œuvre; ce qu'un jeune artiste aimerait qu'un observateur sache au sujet de son œuvre.

Une **Répétition** : principe de composition qui consiste à reprendre des éléments dans une composition afin de créer une unité dans la composition.

Une **Représentation artistique** : 1) processus permettant de rendre présent ou sensible un sujet, ou de communiquer une idée visuellement; 2) expression d'un concept ou d'un sujet sous une forme visuelle.

Un **Style artistique** : désigne les qualités d'une création artistique qui représentent son auteur ou son contexte (période, lieu, culture, médium et technique artistique, situation, idéologie ou groupe d'artistes); comme exemples de styles d'art reconnus, mentionnons l'abstraction, l'impressionnisme, l'expressionnisme, le réalisme.

Une **Symétrie** : 1) image miroir; 2) équilibre ou répétition d'une partie d'une forme, image ou composition, par rapport à une autre.

Une **Technique mixte** : approche picturale ou sculpturale, figurative ou abstraite, par laquelle l'artiste utilise au moins deux médiums différents.

Une **Teinte** : le mélange des couleurs (primaires, secondaires, tertiaires) entre elles à l'infini.

Une **Teinte dégradée** : l'ajout du blanc à une couleur; ceci contrôle la valeur. Le rose par exemple, est une teinte dégradée du magenta.

Une **Teinte rabattue** : l'ajout du noir à une couleur. Le marron, par exemple, est une teinte rabattue du magenta.

Une **Texture** : 1) élément de la composition; qualité tactile d'un matériau ou impression créée au toucher, par exemple, aspect bosselé, pelucheux, lisse; 2) marques faites pour représenter la qualité de surface d'un sujet, par exemple, utilisation répétée de traits de crayons pour suggérer une fourrure; 3) reconstitution de la qualité d'une surface par l'ajout d'un matériau tridimensionnel, comme une peinture texturée ou matériaux de collage tactile.

Un **Ton** : toutes les valeurs se situant dans la gamme qui va du blanc au noir en passant par les diverses tonalités de gris sont des tons.

Une **Tradition artistique** : contexte culturel dans lequel l'art est créé ou utilisé.

L'**Unité** : principe de la composition créé lorsque les éléments sont disposés pour donner à une œuvre le sentiment de cohérence, d'intégrité, d'harmonie et d'unité.

Une **Valeur** : le degré de « clair », « moyen » ou « foncé » d'une couleur pure, d'une teinte ou d'un ton.

Une **Variété** : principe de composition; ajout de contraste ou interruption d'un motif ou d'un positionnement prévisible utilisé afin de créer une tension ou un intérêt visuel.

Un **Volume** : forme tridimensionnelle, figurative ou abstraite, qui présente une largeur, une hauteur et une épaisseur de dimensions variées; dans une œuvre picturale, le volume est suggéré.



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>.
- 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.
- BRESLER, Liora (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- 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.
- 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).
- 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).
- FOOK, Jan, et Fiona GARDNER (2007). *Practising Critical Reflection: A Handbook*, Berkshire, Angleterre, Open University Press.
- GUDE, Olivia (2013). « New School Art Styles: The Project of Art Education. » *The Journal of the national Art Education Association* 66.1, p. 6 à 15.
- GUDE, Olivia (2004). « Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. » *Art Education* 53.1, p. 6 à 14.
- GUILFORD, J. P. (1950) « Creativity » *American Psychologist* 5.9, p. 444 à 454.
- 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.
- 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, 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.
- 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)

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 : http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/92_Critical-reflection.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011a). *Arts visuels, 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/visuel/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011b). *Arts visuels, 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 : https://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_matiere/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. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/educ-avenir/index.html>.

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.

MARKUS, Janet, et al. (2011). *Art Works*, Toronto, Ontario, Emond Montgomery.

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.

MITTLER, Gene A. (2000) *Art In Focus*, Woodland Hills, California, Glencoe Mcgraw-Hill.

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*. <http://www.nationalartsstandards.org/content/conceptual-framework> (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: Visual Arts, Grades PreK-12*. <http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/Blueprints/VAbp2007.pdf> (Consulté le 7 septembre 2014).

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).

NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2008). *Programme d'études, Arts visuels 12^e année (91411)*, Fredericton, Nouveau-Brunswick. Accessible en ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/ArtsVisuels12e91411a.pdf>.

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 : <https://open.alberta.ca/publications/9781460103685>.

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.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2011). *Principes directeurs des Cadres communs découlant du PONC*.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). «Arts plastiques», *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère, extraits de Domaine des arts. Accessible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/8c-pfeq_artplast.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: Retheorising 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.

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.

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.

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.

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

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

WIGGINS, Grant, and Jay MCTIGHE (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd ed. Alexandria, VA: 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.



Printed in Canada
Imprimé au Canada