

2010

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario
9^e et 10^e année

Éducation artistique



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
Les écoles secondaires au XXI ^e siècle	3
L'école de langue française	3
L'approche culturelle de l'enseignement	5
La place du programme-cadre d'éducation artistique dans le curriculum	7
Les concepts qui sous-tendent le programme-cadre d'éducation artistique	9
Les attitudes envers les arts	9
Le rôle de l'élève	10
Le rôle des parents	10
Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant	11
Le rôle de la directrice ou du directeur d'école	12
Le rôle des partenaires communautaires	13
ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE	15
Les cours offerts	15
Les domaines d'étude	19
Les attentes et les contenus d'apprentissage	19
Les processus au cœur de la pratique artistique	20
Le processus de création	22
Le processus d'analyse critique	26
La communication orale	35
ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	37
Le processus d'évaluation du rendement de l'élève	37
La grille d'évaluation du rendement	38
La communication du rendement	43
CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME	45
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	45
L'élève identifié comme étant en difficulté et suivant le programme d'éducation artistique	46

An equivalent publication is available in English under the title The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: The Arts, 2010.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca.

L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants	49
Les relations saines dans le programme d'éducation artistique	50
L'équité et l'inclusion dans le programme d'éducation artistique	51
L'éducation environnementale et le programme d'éducation artistique	52
La réflexion critique et l'esprit critique en éducation artistique	53
La littératie et la numératie	54
Les littératies multiples liées aux arts	55
Le rôle du centre de ressources dans le programme d'éducation artistique	56
La place des technologies dans le programme d'éducation artistique	56
La Majeure Haute Spécialisation	58
La planification de carrière	59
Le Passeport-compétences de l'Ontario	59
L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience	60
La santé et la sécurité dans le programme d'éducation artistique	61
Les considérations éthiques en éducation artistique	62

COURS

ARTS INTÉGRÉS 65

Arts intégrés, 9 ^e ou 10 ^e année, cours ouvert (ALC10, ALC20)	67
---	----

ARTS MÉDIATIQUES 75

Arts médiatiques, 10 ^e année, cours ouvert (ASM20)	77
---	----

ARTS VISUELS 85

Arts visuels, 9 ^e année, cours ouvert (AVI10)	87
Arts visuels, 10 ^e année, cours ouvert (AVI20)	95

DANSE 103

Danse, 9 ^e année, cours ouvert (ATC10)	105
Danse, 10 ^e année, cours ouvert (ATC20)	113

MUSIQUE 121

Musique, 9 ^e année, cours ouvert (AMU10)	123
Musique, 10 ^e année, cours ouvert (AMU20)	131

THÉÂTRE 139

Théâtre, 9 ^e année, cours ouvert (ADA10)	141
Théâtre, 10 ^e année, cours ouvert (ADA20)	149

GLOSSAIRE 157

INTRODUCTION

Le présent document *Le curriculum de l'Ontario – Éducation artistique, 9^e et 10^e année, édition révisée, 2010* est destiné aux écoles de langue française; il remplace le document *Le curriculum de l'Ontario – Éducation artistique, 9^e et 10^e année, 2000*. À compter de septembre 2010, tous les cours d'éducation artistique de 9^e et 10^e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans les pages suivantes.

LES ÉCOLES SECONDAIRES AU XXI^e SIÈCLE

Les écoles secondaires de l'Ontario offrent à tous les élèves un programme d'études varié et planifié de grande qualité. Ce programme vise la réussite de tous les élèves dans la destination de leur choix. La mise à jour du curriculum de l'Ontario, de pair avec un élargissement des options d'apprentissage offertes à l'extérieur de la salle de classe, intègre l'apprentissage des compétences essentielles pour réussir au XXI^e siècle et respecte les champs d'intérêt, les forces ainsi que les besoins des élèves.

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

L'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, ce qui lui confère une vocation culturelle présumant un aménagement du contact entre la culture francophone et les élèves sur la durée de leurs études. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions représentent sans aucun doute la plus-value de l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004* définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour les élèves : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Dans sa planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, le personnel enseignant de l'école conçoit des interventions en aménagement linguistique qui réunissent les conditions favorables à la création d'un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et qui contrent les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves. L'école de langue française, milieu de bilinguisme additif, permet aux élèves d'acquérir d'abord de solides compétences langagières en français à l'oral et à l'écrit et d'assurer un apprentissage de l'anglais langue seconde. De plus, elle invite l'élève à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. L'élève utilise sa capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire son identité, à apprendre avec les autres et à faire état de ses apprentissages.

La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) comporte, entre autres, deux axes d'intervention qui ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garantie de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera l'élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture de langue française, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat* où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience* où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et *l'affirmation* où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

L'école de langue française doit aussi s'assurer de créer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'affirmer leur identité comme francophones. Les attentes génériques de même que les attentes et les contenus d'apprentissage propres à chaque matière ou discipline visent le cheminement de l'élève sur les plans personnel, interpersonnel et

professionnel. En incitant les élèves à discuter de leurs apprentissages et à les mettre en relation avec leurs émotions, leurs valeurs et leurs connaissances antérieures, on développe simultanément chez eux l'expression de la pensée et le courage d'exposer un point de vue et de le confronter à d'autres avec confiance et respect. Ainsi, toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario constituent un tremplin à partir duquel l'élève peut, en perfectionnant ses compétences linguistiques, construire son identité et s'engager dans la culture francophone.

En instaurant dans la salle de classe une ambiance collégiale et respectueuse des divers niveaux d'habiletés linguistiques et des différences culturelles, on contribue à rehausser l'estime de soi chez l'élève, à développer des relations individuelles et de groupe avec les personnes de culture différente de la sienne et à construire une identité forte et engagée.

Finalement, les expériences vécues dans le milieu communautaire et les expériences de travail prévues dans les cours du présent document offrent d'excellentes occasions pour que l'élève s'engage dans des activités sociales, communautaires ou culturelles et consolide ses liens avec la communauté francophone de l'Ontario.

L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Afin de bien remplir son mandat, le personnel des écoles de langue française adopte une approche culturelle de l'enseignement¹. L'objectif de l'approche culturelle de l'enseignement est de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre de participer activement à cette culture. Cet objectif se réalise en greffant des pratiques d'animation culturelle, de pédagogie culturelle et des contenus culturels signifiants à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et stimuler la démarche identitaire de chaque élève. Les deux attentes génériques présentées dans la section précédente mettent à l'avant-plan la spécificité culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières permet d'ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents culturels de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'études dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces comme la communication partagée aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, immédiat ou lointain, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

Présents dans tous les domaines d'activités, les référents culturels qui servent d'objets d'études sont sélectionnés à même l'univers familier de l'élève. Ils sont puisés dans l'actualité ou proviennent de l'observation de la vie courante, de la recherche historique ou de l'expérimentation scientifique. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la

1. Pour en savoir davantage, voir le document intitulé *L'approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française. Cadre d'orientation et d'intervention* (2009).

communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone régionale, provinciale, pancanadienne ou mondiale.

L'intégration de la culture francophone dans l'enseignement

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. Pour s'acquitter de cette dimension de la tâche, les enseignantes et enseignants bénéficient d'une structure d'interventions curriculaires et pédagogiques.

Les interventions curriculaires. Ces interventions mettent l'accent, entre autres, sur la dimension culturelle des attentes génériques et des attentes se rattachant à la matière de chacun des cours du curriculum de langue française de la province et présentent des contenus d'apprentissage illustrés, quand cela s'avère pertinent, d'exemples de référents de la culture francophone régionale, provinciale, pancanadienne et mondiale.

Pour assurer la qualité des interventions curriculaires, le personnel enseignant tout comme les élèves doivent avoir à leur disposition des ressources pédagogiques qui reflètent le pluralisme de la culture francophone d'ici, en mettent en valeur les référents culturels et en en présentent la perspective, de sorte que les élèves puissent, en situation de production ou de réception, toujours situer leurs savoirs disciplinaires dans un contexte culturel.

Les interventions pédagogiques. Ces interventions font valoir le rôle culturel majeur que jouent auprès des élèves qui fréquentent les écoles de langue française les enseignantes et enseignants ainsi que le personnel des programmes d'animation culturelle, de pédagogie culturelle et de développement communautaire. Elles expliquent en quoi la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement peut influencer positivement sur leur pratique et rehausser à la fois la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la qualité de leurs expériences d'apprentissage.

Les pratiques pédagogiques qui font aujourd'hui leur preuve dans les classes découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique.

L'ensemble de ces pratiques, et parmi elles l'offre de choix qui donne à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas ou encore l'apprentissage par projet, permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en milieu minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle, de passeur et de médiateur culturel francophone.

Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien dont elle ou il a besoin pour poursuivre son apprentissage. L'évaluation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire

culturels de l'élève doit se faire dans le contexte de l'évaluation de ses apprentissages dans toutes les matières du curriculum.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture de chaque élève, le personnel enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données pertinentes mettant en évidence ces trois types de savoir.

Un programme de formation globale qui porterait sur l'approche culturelle de l'enseignement devrait réserver beaucoup de place à la réflexion et au dialogue concernant les pratiques pédagogiques et d'évaluation susceptibles de soutenir le mieux les élèves dans leur capacité à s'approprier la culture francophone.

LA PLACE DU PROGRAMME-CADRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS LE CURRICULUM

L'expérience d'une ou de plusieurs formes artistiques – arts médiatiques, arts visuels, danse, musique, théâtre – joue un rôle déterminant dans l'éducation de tous les élèves. Par leur participation aux arts, les élèves peuvent en effet développer leur créativité, leurs habiletés à résoudre des problèmes, leurs compétences en communication, ainsi que leurs capacités à comprendre les autres et à travailler avec eux. Les activités artistiques leur apprennent également à mieux connaître leur propre identité, à prendre conscience de soi et à se faire confiance, en plus de leur procurer un sentiment de bien-être et d'accomplissement. L'apprentissage des arts exige par ailleurs que les élèves s'engagent pleinement et de façon continue dans leur apprentissage, leur inculquant par là un sentiment d'émerveillement et de joie devant leurs succès, ce qui les incite à participer de plus près à la vie culturelle et à s'intéresser à la vie scolaire.

Les arts nourrissent l'imagination et la capacité d'appréciation esthétique, tout en offrant des moyens uniques pour que les élèves se fassent une opinion du monde qui les entoure. Toutes les formes d'art communiquent à l'aide de symboles complexes – verbaux, visuels et auditifs – et aident les élèves à assimiler les aspects de la vie d'une variété de façons. Les élèves se font une idée de la condition humaine au contact des œuvres créées ou interprétées – par exemple, ils peuvent imaginer ce qu'ils ressentiraient s'ils se trouvaient à la place d'un personnage d'une pièce de théâtre, d'un opéra ou d'un tableau, et essayer de comprendre le point de vue de celui-ci. À partir des œuvres étudiées, les élèves sont amenés à dégager des valeurs communes, tant sur le plan esthétique qu'humanitaire, et ce faisant, ils arrivent à mieux comprendre les autres tout en se rendant compte que les arts sont au cœur de toute société. En produisant leurs propres œuvres, les élèves perfectionnent leurs habiletés artistiques et leur sens de l'esthétique pour, à leur tour, communiquer des préoccupations et des intérêts qui leur sont personnels. Progressivement, ils dévoilent leur identité et expriment leur appartenance culturelle.

L'étude d'œuvres créées et interprétées de diverses cultures permet aux élèves d'approfondir leur appréciation de la diversité des points de vue, les aide à approcher autrui l'esprit ouvert et les rend prêts à s'adapter. Les œuvres produites par les pairs permettent aux élèves de mieux appréhender, accepter et respecter l'identité des autres. L'ouverture d'esprit exigée par la pratique artistique favorise l'exploration et l'appréciation de la culture des divers

peuples du Canada, y compris celle des Premières nations, des Métis et des Inuits, et des anglophones. Les élèves apprennent que, par l'intermédiaire des arts, les personnes se racontent, fêtent et léguent aux générations futures des histoires personnelles et collectives ainsi que les valeurs et les traditions qui nous caractérisent en tant que Canadiennes et Canadiens.

L'éducation artistique fait travailler les élèves sur le plan intellectuel, affectif, social et physique. L'apprentissage par les arts favorise, par conséquent, l'intégration des capacités cognitives, émotives, sensorielles et motrices des élèves et leur donne les outils nécessaires, en leur proposant toute une gamme de styles d'apprentissage pour mieux apprendre et pour s'épanouir pleinement. Par exemple, les activités pratiques peuvent mettre les élèves au défi de passer du concret à l'abstrait; ils apprennent ainsi qu'en plus de leur côté agréable et motivant, les arts sont des disciplines rigoureuses exigeant le recours à un langage complexe pour transmettre et faire comprendre le sens des choses. Ils apprennent également que l'expression artistique est un moyen créatif permettant de clarifier et de reconfigurer l'expérience personnelle.

En étudiant les arts, les élèves étudient les éléments et les principes à la base de chaque forme artistique qui, à l'occasion, se recourent. La danse et le théâtre suivent des techniques analogues pour leur présentation et préparation, et exigent des habiletés au niveau de l'interprétation et du mouvement. À l'instar de la danse, la musique se transmet par le rythme, la structure des phrases et la variation dynamique, sans parler des caractéristiques classiques, traditionnelles et contemporaines que ces deux arts partagent sur le plan de la composition. Les arts visuels, la danse et le théâtre partagent des éléments au niveau de la conception visuelle, de l'interprétation et de la présentation, et mettent en correspondance le mouvement, l'espace, la texture et l'environnement. Les arts médiatiques peuvent s'intégrer et se conjuguer aux quatre autres formes artistiques pour les besoins d'enregistrement, d'amélioration et de réinterprétation. Tous les arts reflètent des périodes historiques et des valeurs culturelles données.

Les arts peuvent également être reliés à d'autres disciplines. Par exemple, la symétrie des structures musicales s'apparente à des principes mathématiques. Inversement, des habiletés en mathématiques peuvent s'appliquer au transfert à l'échelle du plan d'un plateau, ou à la budgétisation d'une tournée artistique. Les élèves qui suivent un cours d'histoire peuvent tenter de faire revivre un événement du passé, en le réinterprétant dans leur cours de théâtre. Les élèves des cours d'histoire, de géographie et de sciences sociales peuvent en apprendre plus sur d'autres cultures et époques, en étudiant les arts visuels qui correspondent à ces époques. Finalement, les élèves des cours de danse utilisent les principes physiques du mouvement dans leur chorégraphie et interprétation.

Les cours décrits dans le présent document prépareront les élèves à mener une carrière motivante dans les arts ou à exercer un métier ou une profession où ils pourront tirer parti des connaissances et des compétences acquises par le biais des arts. Ainsi, les élèves qui aspirent à devenir écrivains, acteurs, musiciens, danseurs, peintres ou animateurs ne sont pas les seuls à pouvoir bénéficier de l'étude des arts. La participation à des cours d'éducation artistique les aide à mieux écouter et à perfectionner leur capacité d'observation et, par la même occasion, leurs habiletés à communiquer et à travailler en collaboration. L'étude des arts encourage les élèves à prendre des risques, à résoudre des problèmes de manière originale et à s'inspirer de leur inventivité. Dans les cours d'éducation artistique, les élèves perfectionnent leur capacité de raisonnement et apprennent à penser de manière critique aussi bien que créative. Ils apprennent à aborder les problèmes et à présenter des

idées de manières novatrices, à enseigner, à convaincre et à divertir les autres, tout en concevant selon les conventions esthétiques, des œuvres esthétiques qui les caractérisent. Les élèves acquièrent également de l'expérience dans l'usage de diverses formes de technologies. En somme, les connaissances et les compétences acquises par l'étude des arts peuvent s'appliquer à tous les champs de l'activité humaine.

LES CONCEPTS QUI SOUS-TENDENT LE PROGRAMME-CADRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Le programme-cadre d'éducation artistique s'articule autour de quatre concepts fondamentaux – *développer la créativité, communiquer, comprendre les cultures et faire des liens*. Le tableau ci-après illustre les principaux aspects de ces idées.

Concepts qui sous-tendent le programme-cadre d'éducation artistique	
Développer la créativité	<ul style="list-style-type: none"> • développer une sensibilité esthétique • utiliser le processus de création • utiliser les habiletés à résoudre les problèmes • relever les défis de manière novatrice
Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> • manier les divers éléments et principes, les pratiques, modes et formes, les techniques et les matériaux pour transmettre des pensées, des émotions, des idées ou des intentions esthétiques • utiliser le processus d'analyse critique pour expliquer l'intention artistique ou le message véhiculé par l'œuvre • utiliser les nouveaux médias et technologies pour produire des œuvres et transmettre des pensées, émotions et idées sur l'art
Comprendre les cultures	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre les diverses traditions et innovations culturelles • construire son identité individuelle et culturelle (développer un sens de la relation qui existe entre soi et autrui, sur le plan local, régional, national et mondial) • développer une conscience sociale (s'engager à l'égard de l'équité et de la justice sociale et s'intéresser aux enjeux environnementaux)
Faire des liens	<ul style="list-style-type: none"> • faire des liens entre le cognitif et l'affectif (exprimer des pensées et des émotions au moment de créer des œuvres ou de réagir à celles des autres) • créer et interpréter des œuvres individuellement et en groupe, de façon collaborative ou interdisciplinaire • faire des liens entre les arts et d'autres disciplines (p. ex., transfert des connaissances, des compétences et de la compréhension à d'autres disciplines)

LES ATTITUDES ENVERS LES ARTS

Les attitudes des personnes qui constituent l'entourage des élèves ont un effet non négligeable sur la manière dont ceux-ci aborderont les arts. Les parents peuvent montrer qu'ils ont une attitude positive envers les arts à la maison et dans la communauté, et les enseignantes et enseignants devraient en faire autant en classe. Ils devraient encourager les élèves à utiliser leur imagination et leur capacité à résoudre des problèmes et à réfléchir de manière critique pour la planification, la production et l'évaluation d'œuvres artistiques. Ils devraient également faire comprendre aux élèves que même les artistes les plus accomplis consacrent énormément de temps et d'effort à leur travail.

Le personnel enseignant peut également encourager les élèves à avoir une attitude positive envers les arts en leur parlant des divers métiers qui peuvent être exercés dans l'industrie des arts. Par l'étude d'une ou de plusieurs formes d'art, la familiarisation avec les artistes

d'ici et d'ailleurs, et la participation à une série d'activités artistiques, les élèves seront mieux renseignés sur les débouchés professionnels et les possibilités d'épanouissement personnel que leur offre le monde des arts.

Les attitudes des élèves envers les arts peuvent jouer énormément au niveau de la réalisation des attentes du curriculum. Les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage qui encouragent les élèves à reconnaître l'utilité et la pertinence de ce qu'ils apprennent compteront pour beaucoup au moment de motiver les élèves à travailler et à apprendre efficacement.

LE RÔLE DE L'ÉLÈVE

Face à la diversité des possibilités d'apprentissage que l'école lui propose, l'élève a la responsabilité de s'engager résolument et de faire les efforts nécessaires pour réussir. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'élève sera amené à croire en sa réussite et trouvera la motivation pour assumer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages. Tous les élèves doivent pouvoir compter sur l'appui et la sollicitude du personnel enseignant et, dans certains cas, sur un soutien supplémentaire.

L'élève qui adopte ces attitudes et ces comportements sera en mesure de mettre à profit les possibilités qui lui permettront de réaliser son plein potentiel, d'apprendre tout au long de sa vie et de contribuer à une société qui allie prospérité et cohésion sociale. L'élève devrait saisir toutes les occasions possibles au sein de sa classe, de l'école et de sa communauté pour accroître et enrichir ses connaissances et ses habiletés artistiques, par exemple en se tenant au courant des nouveautés et des tendances dans l'un ou l'autre des médiums artistiques, en participant activement à des activités parascolaires de nature artistique contribuant à la vitalité culturelle francophone, en visitant des musées et centres d'exposition ou d'interprétation des arts, en lisant des magazines à caractère culturel, en écoutant des émissions éducatives diffusées sur les chaînes de télévision de langue française, en consultant des archives d'émissions culturelles sur Internet ou en discutant avec des personnes de divers milieux de travail et des personnes engagées dans des programmes artistiques d'organisations gouvernementales et non gouvernementales, tant au niveau régional que national et mondial.

Les activités d'apprentissage qui lui sont proposées permettent à l'élève de s'engager activement dans sa construction identitaire dont l'épanouissement culturel constitue une dimension importante. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la culture comporte de nombreux aspects qui concourent tous à la richesse de son identité et qu'à cet égard il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

LE RÔLE DES PARENTS

Le rôle des parents² dans l'éducation de leur enfant consiste principalement à connaître le curriculum, à accompagner leur enfant dans son apprentissage et à faire du foyer un milieu d'apprentissage et un lieu d'épanouissement culturel.

2. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteurs.

Connaître le curriculum. L'élève a tendance à fournir un meilleur rendement scolaire lorsque ses parents s'intéressent à ses études. S'ils se familiarisent avec les programmes-cadres du curriculum, les parents sauront quelles sont les connaissances, les habiletés et les compétences que leur enfant doit acquérir dans chaque cours. Ils pourront mieux suivre les progrès scolaires de leur enfant et en discuter en connaissance de cause. Cela leur permettra aussi de collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant en vue d'améliorer le rendement scolaire de leur enfant.

Accompagner leur enfant dans son apprentissage. Les parents peuvent manifester leur intérêt pour l'apprentissage de leur enfant de bien des façons, par exemple, en l'encourageant à faire ses travaux, en assistant aux réunions de parents ou en s'assurant que l'enfant dispose d'un endroit pour faire ses travaux et de ressources appropriées en langue française. Comme l'apprentissage de leur enfant se fait en français, il est important que les parents valorisent l'acquisition de bonnes compétences langagières, en faisant du foyer un milieu stimulant pour l'apprentissage du français. Ils peuvent aussi l'encourager à assumer ses responsabilités en matière de préservation du patrimoine culturel et artistique, et à se tailler une place dans la communauté francophone de l'Ontario.

Faire du foyer un milieu d'apprentissage. Les parents peuvent encourager leur enfant à participer à des activités qui élargiront ses horizons, enrichiront sa compréhension du monde et développeront son esprit critique. Il peut s'agir de suivre l'actualité culturelle et artistique et de discuter avec leur enfant de l'incidence d'un nouveau phénomène culturel ou artistique dans la vie quotidienne et dans la société en général, d'attirer son attention sur les diverses initiatives entreprises au niveau régional et national pour valoriser les milieux artistique et culturel ou tout simplement d'aller faire une sortie culturelle, de visiter un centre d'exposition ou d'interprétation. Les discussions et les sorties culturelles influent sur la motivation des enfants, soutiennent un meilleur rendement scolaire et favorisent une bonne intendance de notre patrimoine culturel et artistique.

Faire du foyer un lieu d'épanouissement culturel. L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant le développement de l'identité francophone. Le fait de parler français à la maison, de prévoir des activités culturelles et artistiques en français et d'offrir des ressources en français à leur enfant renforcera le travail éducatif accompli à l'école de langue française. Cela l'aidera à mieux réussir à l'école et à s'identifier plus étroitement à la culture d'expression française dans toute la diversité de ses manifestations.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, qui consiste à appuyer chaque élève dans sa réussite, s'articule ainsi : créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, lui proposer des activités pertinentes et faire de l'aménagement linguistique en français une priorité.

Créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève. L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir des stratégies qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage et les adapter pour répondre aux divers besoins des élèves. Ces stratégies devraient aussi viser à insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et de maintenir sa motivation à donner son plein rendement.

Proposer des activités pertinentes pour l'élève. L'enseignante ou l'enseignant fait des liens entre la théorie et la pratique et conçoit des activités fondées sur un apprentissage actif afin de permettre à l'élève de mieux saisir tout ce qu'exige la maîtrise d'une forme d'art en termes de talents, de pratique, de persévérance et d'investissement personnel. Miser sur le connu et le concret amène l'élève à découvrir et à intégrer les concepts à l'étude par l'entremise du questionnement, de la recherche, de l'observation et de la réflexion. L'enseignante ou l'enseignant encouragera l'élève à situer des concepts artistiques dans un contexte culturel et social qui lui permettra d'en saisir clairement la pertinence et les retombées dans le monde qui l'entoure. Il importe aussi de fournir à l'élève la possibilité de renforcer des qualités indispensables dans les arts telles que la curiosité, la sensibilité, l'émotivité, l'analyse sociologique et la transposition d'une réalité à travers un médium artistique.

Faire de l'aménagement linguistique en français une priorité. La qualité de la langue utilisée est garante de la qualité des apprentissages. Il importe donc qu'en salle de classe, on attache la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas de tout corriger, mais plutôt d'encadrer l'élève dans le processus de production orale et écrite afin de lui permettre de transmettre clairement ses idées. Il faut offrir à l'élève un milieu linguistique où tout contribue à enrichir ses compétences en français. Il est donc essentiel que l'élève dispose de diverses ressources d'apprentissage en français.

LE RÔLE DE LA DIRECTRICE OU DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

De concert avec divers intervenants, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à chaque élève et lui donner les moyens de connaître le succès et d'assumer ses responsabilités sur le plan personnel, civique et professionnel. Il lui incombe aussi de veiller à la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario dans sa totalité et dans le respect des différents styles d'apprentissage des élèves et, pour ce faire, de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires, autant en matière d'apprentissage que de perfectionnement professionnel, pour favoriser l'excellence de l'enseignement.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient, en outre, de concevoir des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture d'expression française, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec divers intervenants pour créer une communauté apprenante qui constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français.

La directrice ou le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les changements décrits dans son PEI. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

LE RÔLE DES PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES

Les partenaires communautaires peuvent représenter une ressource importante dans le programme d'éducation artistique offert aux élèves. L'école, avec l'aide du conseil scolaire, devrait s'assurer de la participation de membres de la communauté pour soutenir l'enseignement de l'éducation artistique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Par exemple, des hommes et des femmes pratiquant des activités ayant un lien avec les arts ou travaillant dans des secteurs culturels et artistiques tels que les arts de la scène, la télévision, la radiodiffusion, les arts visuels, les métiers d'art, le journalisme artistique, la critique de spectacle, la production artistique sous ses différentes facettes peuvent servir de modèle aux élèves pour illustrer l'apport d'une formation artistique à la pratique de leur métier ou d'une activité qu'ils affectionnent. Certains individus peuvent également être associés à des événements scolaires tels que des pièces de théâtre et des spectacles musicaux. De plus, les écoles et les conseils scolaires peuvent favoriser les visites éducatives et collaborer avec des leaders de programmes d'éducation artistique. Ils peuvent aussi favoriser des activités artistiques et culturelles, des programmes offerts par le personnel qualifié des bibliothèques publiques, des musées, des centres culturels, des centres d'interprétation des arts ou des centres d'exposition. Tous ces partenariats enrichissent non seulement l'expérience éducative des élèves, mais toute la vie de la communauté.

ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

LES COURS OFFERTS

Le programme-cadre d'éducation artistique de 9^e et 10^e année comprend uniquement des cours ouverts.

Ces cours sont définis de la façon suivante :

- Les *cours ouverts* sont conçus pour permettre à l'élève d'élargir ses connaissances et ses habiletés dans des matières qui l'intéressent et qui le préparent à participer de façon active et enrichissante à la société. Ils ne visent pas particulièrement à satisfaire aux exigences des universités, des collèges ni des milieux de travail.

Les cours d'éducation artistique proposent à l'élève de poursuivre sa formation amorcée à l'élémentaire dans l'une ou l'autre des matières artistiques suivantes : arts visuels, danse, musique ou théâtre. Dès la 10^e année, l'élève pourra aussi choisir de suivre un cours d'arts médiatiques. Un cours d'arts intégrés fait aussi partie des choix offerts à l'élève et requiert de travailler au moins dans deux des cinq matières artistiques déjà mentionnées. Voici la liste complète des cours offerts dans les différentes matières artistiques en 9^e et en 10^e année :

- Arts intégrés : ALC1O (aussi offert sous le code ALC2O)
- Arts médiatiques : ASM2O
- Arts visuels : AVI1O et AVI2O
- Danse : ATC1O et ATC2O
- Musique : AMU1O et AMU2O
- Théâtre : ADA1O et ADA2O

Le programme d'éducation artistique propose donc à l'élève une sélection de cours correspondant à ses talents et à ses champs d'intérêt et qui lui fourniront le bagage de connaissances et d'habiletés préalables pour poursuivre des études artistiques en 11^e et 12^e année ainsi qu'au palier postsecondaire.

Cours d'éducation artistique, 9^e et 10^e année*				
Année	Titre du cours	Type	Code**	Cours préalable
Arts intégrés***				
9 ^e ou 10 ^e	Arts intégrés	Ouvert	ALC10 ou ALC20	Aucun
Arts médiatiques				
10 ^e	Arts médiatiques	Ouvert	ASM20	Aucun
Arts visuels				
9 ^e	Arts visuels	Ouvert	AVI10	Aucun
10 ^e	Arts visuels	Ouvert	AVI20	Aucun
Danse				
9 ^e	Danse	Ouvert	ATC10	Aucun
10 ^e	Danse	Ouvert	ATC20	Aucun
Musique				
9 ^e	Musique	Ouvert	AMU10	Aucun
10 ^e	Musique	Ouvert	AMU10	Aucun
Théâtre				
9 ^e	Théâtre	Ouvert	ADA10	Aucun
10 ^e	Théâtre	Ouvert	ADA20	Aucun

* Chaque cours de 9^e et 10^e année énuméré ci-dessus vaut un (1) crédit. (Les cours donnant droit à un demi-crédit peuvent être élaborés en conformité avec les conditions décrites dans le présent document.)

** Les codes des cours se composent de cinq caractères. Les trois premiers identifient la matière, le quatrième identifie l'année d'études (p. ex., 1 et 2 se rapportent respectivement à la 9^e et à la 10^e année) et le cinquième identifie le type de cours (O signifie « ouvert »).

*** Ce cours est offert en 9^e ou en 10^e année. Seulement un (1) crédit peut être accordé à ce cours indépendamment de l'année à laquelle il est offert (9^e ou 10^e).

Organigrammes des cours d'éducation artistique de la 9^e à la 12^e année

Le programme-cadre d'éducation artistique est présenté dans deux documents. Le présent document renferme les cours de 9^e et de 10^e année qui sont tous des cours ouverts, tandis que le second document regroupe les cours de 11^e et 12^e année qui sont de types divers : cours préuniversitaire/précollégial, cours préemploi et cours ouvert.

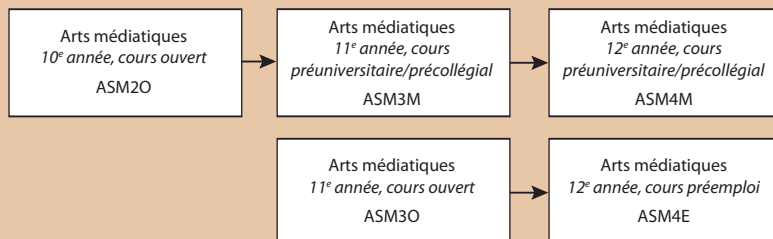
Organigrammes des préalables pour les cours d'éducation artistique de la 9^e à la 12^e année

Les organigrammes présentent l'organisation des cours en fonction des cours préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées.

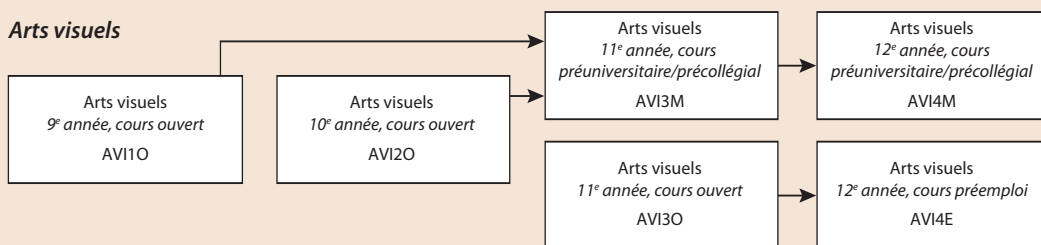
Arts intégrés/Exploration et création artistique



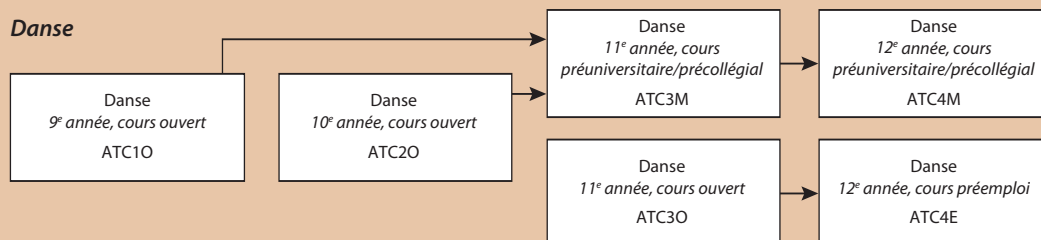
Arts médiatiques



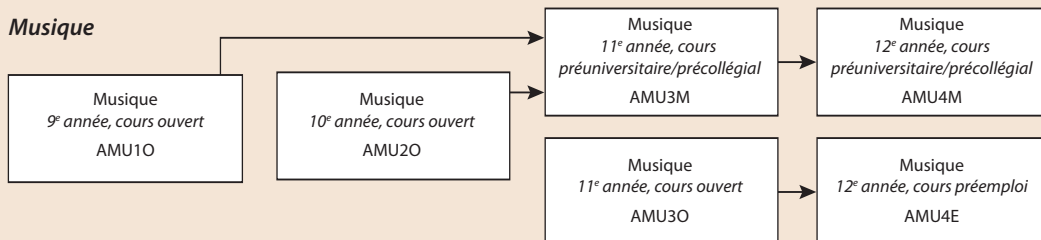
Arts visuels



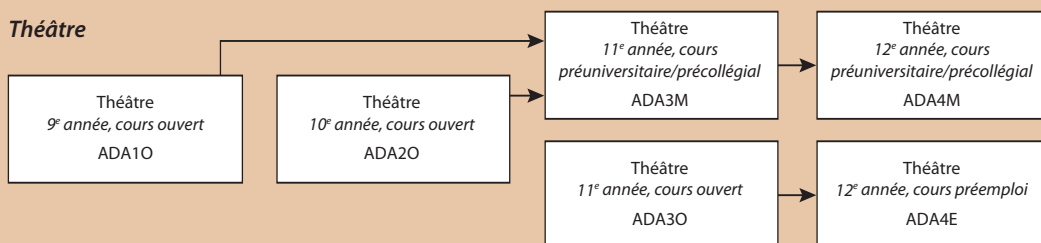
Danse



Musique



Théâtre



Mode de prestation des cours et octroi des crédits

Les cours donnant droit à des demi-crédits. Les cours d'éducation artistique décrits dans le présent document ont été conçus comme des cours donnant droit à un (1) plein crédit. Toutefois, à l'exception des cours préuniversitaires/précollégiaux de 12^e année, ils peuvent être offerts sous forme de demi-cours valant chacun un demi-crédit (0,5). Les demi-cours exigent un minimum de cinquante-cinq (55) heures d'enseignement et doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Les deux (2) demi-cours élaborés à partir d'un cours donnant droit à un plein crédit doivent ensemble inclure toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours d'où ils sont tirés. Les attentes et les contenus d'apprentissage doivent être répartis entre les deux (2) demi-cours de la meilleure façon possible pour permettre à l'élève d'acquies les connaissances et les habiletés dans le temps alloué.
- Un (1) cours préalable à un autre cours au palier secondaire peut aussi être offert sous forme de deux (2) demi-cours. Cependant, l'élève doit réussir les deux (2) demi-cours pour obtenir ce préalable. L'élève n'a pas à suivre les deux (2) demi-cours si le cours original ne constitue pas un préalable à un cours qu'elle ou il a l'intention de suivre.
- Le titre de chaque demi-cours doit préciser Partie 1 ou Partie 2, selon le cas. La reconnaissance d'un demi-crédit (0,5) sera inscrite dans la colonne de la valeur en crédits du bulletin scolaire et du relevé de notes de l'Ontario.

Les conseils scolaires s'assureront que tous les demi-cours respectent les conditions mentionnées précédemment et signaleront tous les demi-cours au ministère de l'Éducation dans les rapports des écoles, au mois d'octobre.

Les cours de spécialisation. Dans ce document, les attentes et contenus d'apprentissage reliés aux matières artistiques suivantes, arts visuels, danse, musique et théâtre, font l'objet d'une variété de cours de spécialisation qui ne figurent pas dans le programme-cadre mais dont la liste se trouve sur le site Web du ministère de l'Éducation. Les attentes et les contenus d'apprentissage des cours d'arts visuels, de danse, de musique et de théâtre de ce document sont formulés pour permettre aux écoles d'élaborer des cours qui approfondissent une dimension particulière à ces matières artistiques. Les cours suivants en arts visuels, en danse, en musique et en théâtre sont présentés à titre d'exemples. Ils proviennent de la liste du site Web du Ministère :

- *Arts visuels* : Céramique et poterie (façonnage, moulage, tournage), Sculpture et travail en trois dimensions, Techniques d'impression
- *Danse* : Danse africaine, Danse moderne, Composition chorégraphique
- *Musique* : Jazz vocal, Musique électronique, Composition musicale
- *Théâtre* : Théâtre communautaire, Théâtre musical, Théâtre-production

Indépendamment de la dimension particulière d'un cours de spécialisation, les élèves doivent être en mesure de satisfaire à toutes les attentes qui sont précisées dans ce document. Par exemple, Décor de spectacle (danse, musique, théâtre, etc.), offert comme cours de 9^e année ouvert, doit intégrer toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours de théâtre ADA10 du programme-cadre.

L'élève peut prendre dans une année d'études donnée, plus d'un cours de spécialisation dans une matière artistique. Toutefois, ces cours de spécialisation doivent approfondir différentes dimensions de la matière artistique dont il est question. Par exemple, l'élève pourrait prendre deux (2) cours de musique en 10^e année, ce qui lui permettrait d'acquérir un (1) crédit pour chacun de ces cours; la dimension approfondie par un des cours pourrait être la musique vocale et l'autre, la musique instrumentale. À noter que des cours de spécialisation ne sont pas prévus en arts médiatiques. Les descriptions englobent présentement l'ensemble des connaissances et des habiletés contenues dans ces cours. Les codes de cours en page 16 identifient les cours offerts dans chaque matière artistique qui figure dans ce document. Ainsi, les cours qui traitent d'une dimension particulière à chaque matière artistique porteront le code correspondant à la liste des codes des cours de spécialisation, liste affichée au site du Ministère : www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts.html. À noter qu'un cours de spécialisation ne peut être offert qu'au niveau et type des cours contenus dans ce document, c'est-à-dire dans ce programme-cadre. Par exemple, le code qui identifie un cours ouvert de danse en 9^e année appelé Danse des Autochtones (Premières nations, Métis, Inuits) est ATN10; le code qui identifie le cours ouvert de théâtre en 10^e année appelé Théâtre – cinéma/vidéo est ADV10. La description de tous les cours qu'une école offre doit paraître dans le prospectus des cours avec les codes correspondants. La description des cours de spécialisation doit préciser la dimension particulière qui y est approfondie.

LES DOMAINES D'ÉTUDE

Dans tous les cours du programme-cadre d'éducation artistique de la 9^e à la 10^e année, chaque matière artistique est présentée en trois domaines : **A. Création et présentation**, **B. Analyse et objectivation** et **C. Fondements théoriques**, sous lesquels sont répartis les attentes et les contenus d'apprentissage du cours.

Ces domaines d'étude ne s'enseignent pas de façon isolée; ils se complètent et se renforcent pour permettre à l'élève de satisfaire aux attentes du cours d'éducation artistique suivi. Les aspects de la pratique artistique et les notions théoriques de la matière enseignée sont en effet intégrés aux processus de création et d'analyse critique, ce qui permet à l'élève de concrétiser et d'approfondir sa compréhension des fondements théoriques en plus d'acquérir des habiletés techniques et de bâtir sa capacité sur le plan créatif. Grâce à cette expérience, l'élève acquiert une capacité nuancée dans le travail de création et d'interprétation tout en développant un esprit critique. Cela l'amène à personnaliser son travail et, graduellement, à développer un sens de la métaphore personnelle qui reflète son individualité et son appartenance culturelle.

LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours définissent pour la fin de chaque année les connaissances et les habiletés que l'élève doit acquérir et démontrer dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que dans les travaux, les examens ou toute autre activité servant à mesurer et à évaluer son rendement.

À chaque domaine d'étude correspondent des attentes et des contenus d'apprentissage.

- Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Les attentes sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., B1 pour désigner la première attente du domaine d'étude B. Analyse et objectivation).
- Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique et numérotés (p. ex., B2.1 pour désigner le premier contenu d'apprentissage se rapportant à l'attente 2 du domaine d'étude B. Analyse et objectivation, rubrique Fonction de l'art).

Les contenus d'apprentissage sont répartis en plusieurs rubriques qui portent chacune sur des aspects particuliers des connaissances et des habiletés mentionnées dans les attentes. Cette répartition pourra aider le personnel enseignant à planifier les activités d'apprentissage. Cependant, le fait d'organiser les cours selon des domaines d'étude et des rubriques ne signifie pas que les attentes et les contenus d'apprentissage d'un domaine ou d'une rubrique doivent être abordés séparément. Au contraire, et particulièrement dans les arts, le personnel enseignant devrait intégrer des attentes et des contenus d'apprentissage de divers domaines d'étude et rubriques indépendamment de ce qui est enseigné, car la nature de la discipline l'exige.

Plusieurs contenus d'apprentissage proposent des *exemples* et des *amorces* à la demande du personnel enseignant. Les exemples présentés entre parenthèses et en italique illustrent la portée de l'apprentissage et le degré de complexité recherché, et peuvent servir de guides ou de sources d'inspiration, mais ne doivent pas être considérés comme des listes exhaustives ni obligatoires. Certains contenus d'apprentissage sont accompagnés d'amorces qui illustrent simplement le genre de questions que l'enseignante ou l'enseignant peut poser selon le contenu d'apprentissage. Les amorces ne sont pas obligatoires et figurent toujours à la fin d'un contenu d'apprentissage, après les exemples. Quelles que soient les méthodes utilisées pour mettre en œuvre les exigences énoncées dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, autant que possible, être inclusives et tenir compte de la diversité au sein de la classe.

LES PROCESSUS AU CŒUR DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

La pratique artistique se distingue des autres modes d'accès à la connaissance par sa combinaison de la rigueur du geste et de la pensée. La relation entre le geste et la pensée est synergique et c'est pourquoi toute pédagogie artistique doit amener l'élève à améliorer ses habiletés techniques et susciter chez l'élève une capacité à la pensée réflexive. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit intégrer à sa pratique pédagogique les deux processus qui se trouvent au cœur de l'activité artistique, c'est-à-dire le processus de création et le processus d'analyse critique. Lorsque ces processus sont utilisés avec fréquence et constance dans les contextes formels et informels d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant s'assure d'un succès pédagogique et l'élève d'un succès scolaire.

La matière à l'étude dans chaque cours d'éducation artistique se répartit en trois **domaines** identifiés par les lettres A, B et C.

Les **attentes** décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Il y en a trois ou quatre pour chaque cours. Elles sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., B1 pour désigner la première attente du domaine d'étude B. Analyse et objectivation).

Les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont regroupés sous une **rubrique** (p. ex., les contenus d'apprentissage de B1 figurent sous le titre Processus d'analyse critique).

COURS OUVERT, 10^e ANNÉE

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir des pratiques étudiées et de son travail en arts médiatiques, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment son travail en arts médiatiques et celui des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en arts médiatiques, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

Les **contenus d'apprentissage** décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., B1.1 pour désigner le premier contenu se rapportant à la première attente du domaine d'étude B. Analyse et objectivation).

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (p. ex., *échange en équipe ou en grand groupe, notes personnelles*) dans différents contextes (p. ex., *durant le travail d'expérimentation, lors d'une sortie éducative ou en visitant un site Web, en regardant Chutes d'eau avec hologrammes de diffraction, œuvre de Melissa Crenshaw*), en faisant des liens avec son vécu (p. ex., *émotions et sentiments, images évoquées*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, le sujet, les objets, des éléments (p. ex., *espace infini dans Spirale, image générée par ordinateur de Herbert W. Franke et Horst Helbig*), des techniques (p. ex., *vidéo en boucle projetée sur le sol; bruits de moteurs dans un environnement sonore; mouvement de cahiers suspendus et résonance de la salle dans Le cahier de morale de ma mère, installation cinématique de Marion Bordier*) et des composantes de l'exposition (p. ex., *emplacement, éclairage*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier les principes (p. ex., *rythme, hybridation*) d'une œuvre étudiée en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (p. ex., *points de vue multiples dans Sans titre image informatique de Germais*).

Deschênes, présentant simultanément l'espace terrestre et spatial).

- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (p. ex., *fonction du corps intégré dans une structure architecturale, symbole de force et de pouvoir dans Lucide 01, impression à jet d'encre d'Anyse Ducharme*).

- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :

- de différents points observés (p. ex., *capacité à susciter des émotions, intérêt pour les effets créés*);
- de modes de rétroaction (p. ex., *échange en équipe et en grand groupe, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

- B2.1** préciser le rôle des arts médiatiques comme miroir d'enjeux sociaux (p. ex., *responsabilité civique, tendances technologiques en milieu minoritaire*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (p. ex., *capacité de remise en question, modèle d'originalité et d'ouverture*).

Amorce : Comment les arts médiatiques peuvent-ils augmenter l'intérêt qu'une personne peut porter à l'art autochtone et à d'autres cultures que la sienne? Pourquoi cela est-il souhaitable et encouragé dans le cours?

LE CURRICULUM DE L'ONTARIO, 9^e ET 10^e ANNÉE | Éduc

80

Plusieurs contenus d'apprentissage proposent des **exemples** présentés entre parenthèses et en italique. Ces exemples illustrent la portée de l'apprentissage et le degré de complexité recherché, et peuvent servir de guides ou de sources d'inspiration, mais ne doivent pas être considérés comme des listes exhaustives ni obligatoires.

Les **amorces** illustrent simplement le genre de questions que l'enseignante ou l'enseignant peut poser selon le contenu d'apprentissage. Elles ne sont pas obligatoires et figurent toujours à la fin d'un contenu d'apprentissage, après les exemples.

Dans ce programme-cadre, il est donc essentiel que les processus de création et d'analyse critique soient suivis par les élèves et utilisés comme trame de fond pour l'enseignement de chaque matière artistique. Les élèves sont censés utiliser les deux processus pour acquérir et appliquer les connaissances et les compétences de l'art étudié. Être à la hauteur des attentes dans les trois domaines d'étude du programme-cadre d'éducation artistique signifie que l'élève est capable non seulement de combiner sa connaissance du processus de création à celle du processus d'analyse critique, mais aussi de démontrer une certaine habileté et autonomie dans l'utilisation de ces processus.

LE PROCESSUS DE CRÉATION

La créativité

La créativité exige l'invention d'idées et l'assimilation de nouvelles réflexions, en plus de son intégration des connaissances déjà acquises. Elle est un aspect essentiel de l'innovation. Curieusement, le processus de création consiste davantage à poser les bonnes questions qu'à trouver la bonne réponse. En effet, travailler la créativité signifie s'éloigner des sentiers battus, c'est-à-dire trouver des solutions différentes et non usuelles au problème posé. Il faut aussi remarquer que la créativité est un concept paradoxal en soi puisqu'elle exige la spontanéité aussi bien qu'un effort concentré et délibéré. Elle ne se produit pas dans le vide et, pour qu'elle émerge chez l'élève, il faut favoriser les conditions susceptibles d'encourager la créativité à se développer. Les enseignantes et enseignants doivent donc se rappeler que le climat qu'ils créent pour l'apprentissage a une incidence sur la nature de l'apprentissage même. Ainsi, un milieu propice à la créativité est un milieu où les élèves ne craignent pas de suggérer des idées hors du commun, voire farfelues, ni de prendre des risques calculés sachant que leur point de vue et leurs expérimentations seront accueillis et valorisés.

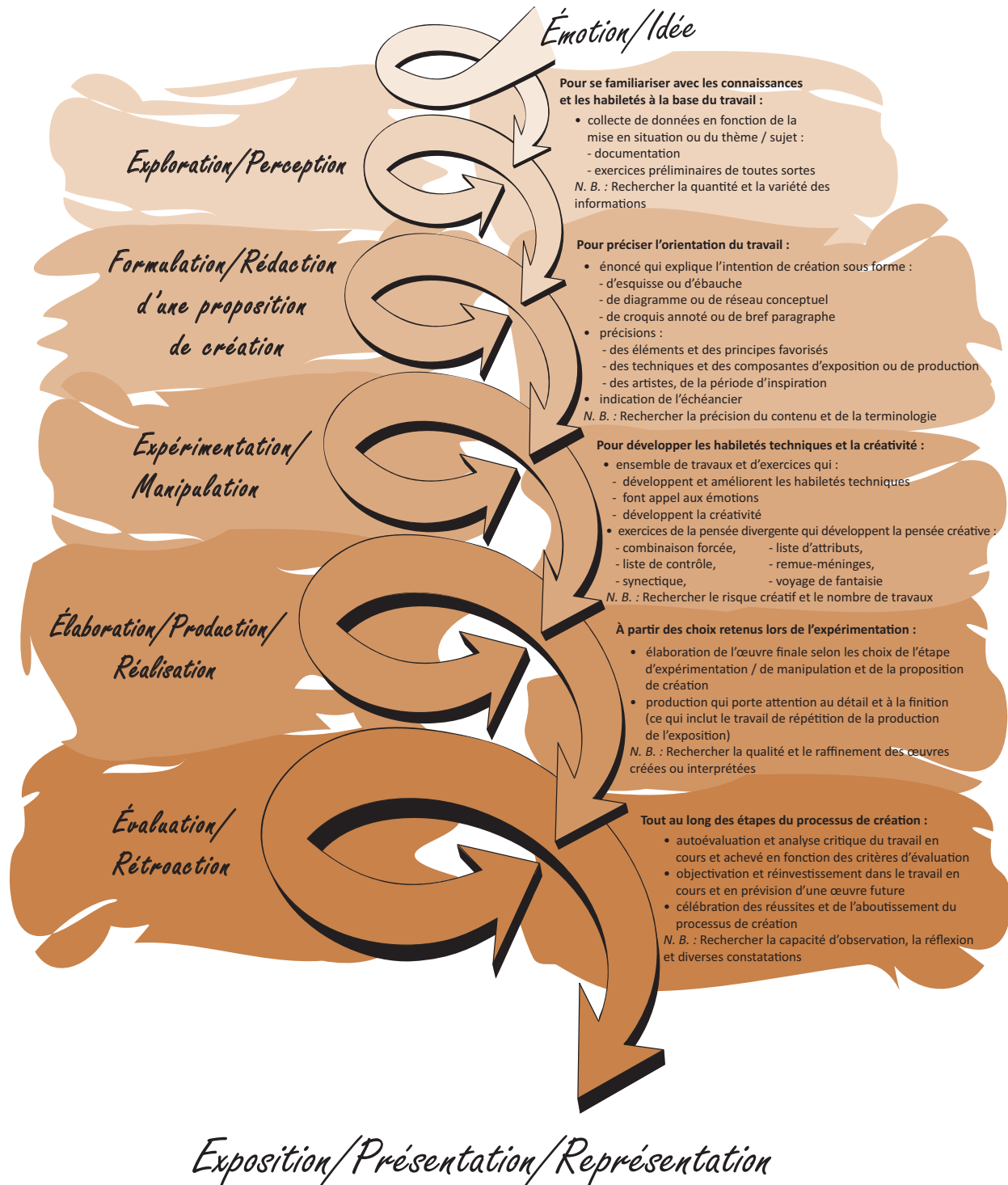
Les étapes du processus de création

Dans ce document, le processus de création proposé est une adaptation du modèle de Osborn-Parnes qui comprend les étapes mesurables et observables suivantes. À chaque étape, l'élève remet un produit à partir duquel elle ou il peut être évalué dans le cadre de la planification de l'évaluation de l'apprentissage :

- **Exploration / Perception** : se familiariser avec les connaissances et des habiletés à la base du travail
- **Formulation / Rédaction d'une proposition de création** : préciser l'orientation du travail
- **Expérimentation / Manipulation** : développer les habiletés techniques et la créativité
- **Élaboration / Production / Réalisation** : à faire à partir des choix retenus lors de l'expérimentation
- **Évaluation / Rétroaction** : à faire tout au long des étapes du processus de création

Les recherches démontrent que les étapes de l'exploration et de l'expérimentation sont critiques au développement des habiletés de la réflexion et du geste créateur. Il faut donc encourager les élèves à expérimenter avec toute une gamme de matériaux, d'outils, de techniques et de manières de faire pour qu'ils aient de nombreuses occasions d'explorer et de jouer avec les éléments, les principes et les divers aspects ou composantes de la matière artistique étudiée.

Diagramme du processus de création



Le tableau suivant précise le travail que l'élève réalise à chaque étape du processus de création. Ces étapes sont mesurables et observables et leur produit peut être évalué.

Tableau du travail à réaliser par l'élève à chaque étape du processus de création ou du cycle expérientiel des quatre « E »	
<i>Exploration / Perception</i>	<p>Étape dont le travail se fait à partir d'une mise en situation ou d'un thème / sujet (p. ex., émotion, idée, problème esthétique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • survol de la mise en situation ou du thème / sujet habituellement présenté ou proposé au groupe-classe et parfois choisi par l'élève (p. ex., idée ou émotion à exprimer, défi technique à relever) • collecte de données en fonction de la mise en situation ou du thème / sujet : <ul style="list-style-type: none"> – documentation (p. ex., recherche électronique ou manuscrite; recherche d'images, de sons, de mouvements) – exercices préliminaires de toutes sortes (p. ex., avec un logiciel, dans le matériau, selon une technique, à partir d'improvisations) <p><i>N. B.</i> : Rechercher la quantité et la variété des informations</p> <p>Analyse et prise de décision en fonction de la formulation / rédaction de la proposition de création</p>
<i>Formulation / Rédaction de la proposition de création</i>	<p>Étape dont le travail produit un énoncé d'intention pour une démarche artistique de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • énoncé qui explique l'intention de création sous forme : <ul style="list-style-type: none"> – d'esquisse ou d'ébauche – de diagramme ou de réseau conceptuel – de croquis annoté ou de bref paragraphe • précisions sur : <ul style="list-style-type: none"> – les éléments et les principes favorisés – le logiciel ou les matériaux, outils ou instruments utilisés – le mode d'expression, le genre de danse, de musique ou de forme de représentation – les techniques et les composantes d'exposition ou de production – les artistes de la période, de l'époque, du mouvement, du courant ou de l'école d'inspiration • indication de l'échéancier <p><i>N. B.</i> : Rechercher la précision du contenu et de la terminologie</p> <p>Analyse et prise de décision en fonction de la mise en situation ou du sujet et du temps alloué pour l'expérimentation / la manipulation</p>
<i>Expérimentation / Manipulation</i>	<p>Étape dont le travail amène l'élève à développer ses habiletés techniques, à personnaliser l'œuvre et à bâtir sa capacité de créativité</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensemble de travaux et d'exercices qui : <ul style="list-style-type: none"> – tiennent compte de l'étape d'exploration / de perception et de la proposition de création – développent et améliorent les habiletés techniques – font appel aux émotions – personnalisent le travail – développent la créativité • exercices de la pensée divergente qui développent la pensée créative : <ul style="list-style-type: none"> – combinaison forcée – liste d'attributs – liste de contrôle – remue-méninges – synectique – voyage de fantaisie <p><i>N. B.</i> : Rechercher le risque créatif et le nombre de travaux</p> <p>Analyse et prise de décision en fonction de l'élaboration, de la production ou de la réalisation de l'œuvre finale (créée ou interprétée)</p>

Tableau du travail à réaliser par l'élève à chaque étape du processus de création ou du cycle expérientiel des quatre « E » (fin)	
Élaboration / Production / Réalisation	<p>Étape dont le travail intègre les apprentissages et les connaissances des étapes antérieures dans une œuvre cohérente et personnelle ou dans une interprétation juste et émotive de l'œuvre étudiée</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaboration de l'œuvre finale selon les choix de l'étape d'expérimentation / de manipulation et de la proposition de création • production qui porte attention au détail et à la finition • réalisation qui se préoccupe de l'authenticité et de la pertinence • étape qui inclut le travail de répétition (danse, musique, théâtre, arts intégrés) pour la présentation, la production ou la représentation de l'œuvre finale • étape comprenant le travail d'affichage ou d'encadrement pour l'exposition (arts médiatiques, arts visuels, arts intégrés) <p><i>N. B. : Rechercher la qualité et le raffinement des œuvres créées ou interprétées</i></p> <p>Analyse et ajustement en fonction de la présentation et de la production ou de la représentation de l'œuvre finale (création ou interprétation)</p>
Évaluation / Rétroaction	<p>Étape dont le travail consiste à réfléchir sur ses choix esthétiques, à verbaliser les défis et à trouver des solutions pour faire l'ajustement du travail en cours ou pour réinvestir ses apprentissage dans une œuvre future</p> <ul style="list-style-type: none"> • autoévaluation et analyse critique du travail en cours et du travail achevé en fonction des critères d'évaluation • objectivation et réinvestissement dans le travail en cours et en prévision d'une œuvre future • célébration des réussites et de l'aboutissement du processus de création <p><i>N. B. : Rechercher la capacité d'observation, la réflexion et diverses constatations</i></p> <p>Objectivation et réinvestissement dans le travail en cours ou le travail achevé et en prévision d'une œuvre future</p>

Progression et déroulement des étapes et autonomie

Une progression est précisée dans les attentes portant sur le processus de création de la 9^e à la 12^e année; il s'agit d'une insistance particulière sur certaines étapes. Cela ne signifie pas qu'il faut négliger les autres étapes aux dépens de celles sur lesquelles on insiste dans l'attente, mais plutôt que l'enseignante ou l'enseignant s'assurera durant le cours que l'élève a consolidé l'apprentissage de ces étapes particulières à l'ensemble du processus de création. Ainsi, pour les cours ouverts de 9^e, 10^e et 11^e année, l'élève sera invité à travailler particulièrement les étapes de l'exploration et de l'expérimentation. Pour les cours de 11^e préuniversitaire/précollégial et de 12^e année préemploi, l'élève portera une attention particulière aux étapes de l'expérimentation et de la production de l'œuvre alors qu'en 12^e année préuniversitaire/précollégial, une insistance particulière sera mise sur les étapes de l'élaboration de l'œuvre et de l'évaluation.

Cet étayage du processus de création d'une année d'études à l'autre permettra à l'élève d'acquérir les comportements garants de la qualité technique et créative de son produit artistique. Le processus de création est la porte d'entrée vers la métaphore personnelle et l'habileté technique, d'où son importance pour l'enseignante ou l'enseignant et l'élève-artiste.

Les étapes du processus de création ne se suivent pas nécessairement toujours dans le même ordre. Par exemple, l'étape Évaluation / Rétroaction est présente – à des degrés variables – dans le travail des étapes qui la précèdent et aussi dans l'étape finale du processus de création. Des allers-retours d'une étape à l'autre sont possibles et souhaités.

D'autre part, durant l'étape Élaboration/Production/Réalisation, l'élève peut ressentir le besoin d'expérimenter davantage avec certains aspects avant d'entreprendre telle ou telle partie de l'œuvre qu'il est en train de créer ou d'interpréter. Le processus de création devrait suivre la flexibilité et la fluidité du geste et de la pensée selon les impératifs du moment.

Enseigner et suivre le processus de création sont deux comportements pédagogiques qui permettront à l'élève d'être plus à l'aise avec les différentes étapes du processus de création. Plus l'élève se familiarise avec le processus de création, plus elle ou il est en mesure d'avancer de manière délibérée et consciente d'une étape à l'autre et d'en modifier l'ordre au besoin. L'enseignante ou l'enseignant qui organise ses interventions pédagogiques en exploitant les étapes du processus de création donne l'encadrement nécessaire pour que l'élève applique de façon autonome le processus de création à son travail artistique.

Le cycle expérientiel des quatre « E » et la métaphore personnelle

La proposition de création est au cœur de ce que l'on peut appeler le cycle expérientiel des quatre « E » dans les étapes du processus de création. Ce sont l'*exploration*, l'*expérimentation*, l'*élaboration* et l'*évaluation* qui précisent, transforment et affinent la proposition de création. L'élève se découvre et l'œuvre qui en résulte est le miroir de ce qui l'habite et l'anime. L'élève pourra donc graduellement dégager sa métaphore personnelle. La récurrence de thèmes ou de sujets, la constance du style (langage artistique) et la préférence pour une manière de faire plutôt qu'une autre sont les indicateurs de cette métaphore. Le produit du travail de création en arts médiatiques et en arts visuels, du travail de composition chorégraphique en danse, du travail d'improvisation et de composition en musique et du travail d'écriture dramatique et de mise en scène en théâtre contient les traces de l'identité de l'élève. Donner de la place au travail de création, revient à privilégier les moments où l'élève peut personnaliser le geste, la voix et la parole. Accorder de l'importance au travail de création, revient à valoriser l'identité de l'élève et à favoriser son témoignage. Ces moments sont précieux pour l'élève puisqu'ils sont à l'origine de l'expérience esthétique où l'élève qui regarde se révèle à lui-même, état second où l'émerveillement et l'empathie sont ressentis devant le message véhiculé.

LE PROCESSUS D'ANALYSE CRITIQUE

Le processus d'analyse critique se fait surtout à l'oral en contexte formel et informel de communication, à partir d'œuvres ou d'interprétations en cours ou achevées et à partir d'œuvres étudiées incluses dans le continuum historique étudié. Le processus d'analyse critique est plus fluide que le processus de création puisqu'il se fait à l'oral, spontanément, et qu'il se nourrit des commentaires de tous les élèves durant une discussion. En favorisant et en acceptant une verbalisation sans suivre un ordre dans les étapes (*réaction initiale*, *description*, *analyse*, *interprétation* et *jugement*), il revient à l'enseignante ou l'enseignant de faire remarquer à quelle étape du processus appartiennent les commentaires des élèves, d'établir des liens entre ce que l'élève a appliqué dans son travail et ce qu'il retrouve dans l'œuvre étudiée, et de combler le manque de connaissances historiques ou techniques pour appuyer l'élève dans sa construction du sens de l'œuvre. Au terme de

plusieurs courtes sessions d'analyse critique ou d'une longue session, l'élève peut être invité à noter ce qu'il a retenu pour ensuite élaborer son propre commentaire sur la signification de l'œuvre. L'application des étapes du processus d'analyse critique à son travail et à celui des autres devrait être une expérience positive, intéressante et motivante pour l'élève. C'est en se prêtant au processus d'analyse critique que l'élève perce graduellement le mystère apparent des œuvres du continuum historique étudié et qu'elle ou il part à la découverte de ses propres œuvres, de leur contenu véritable et de leur potentiel.

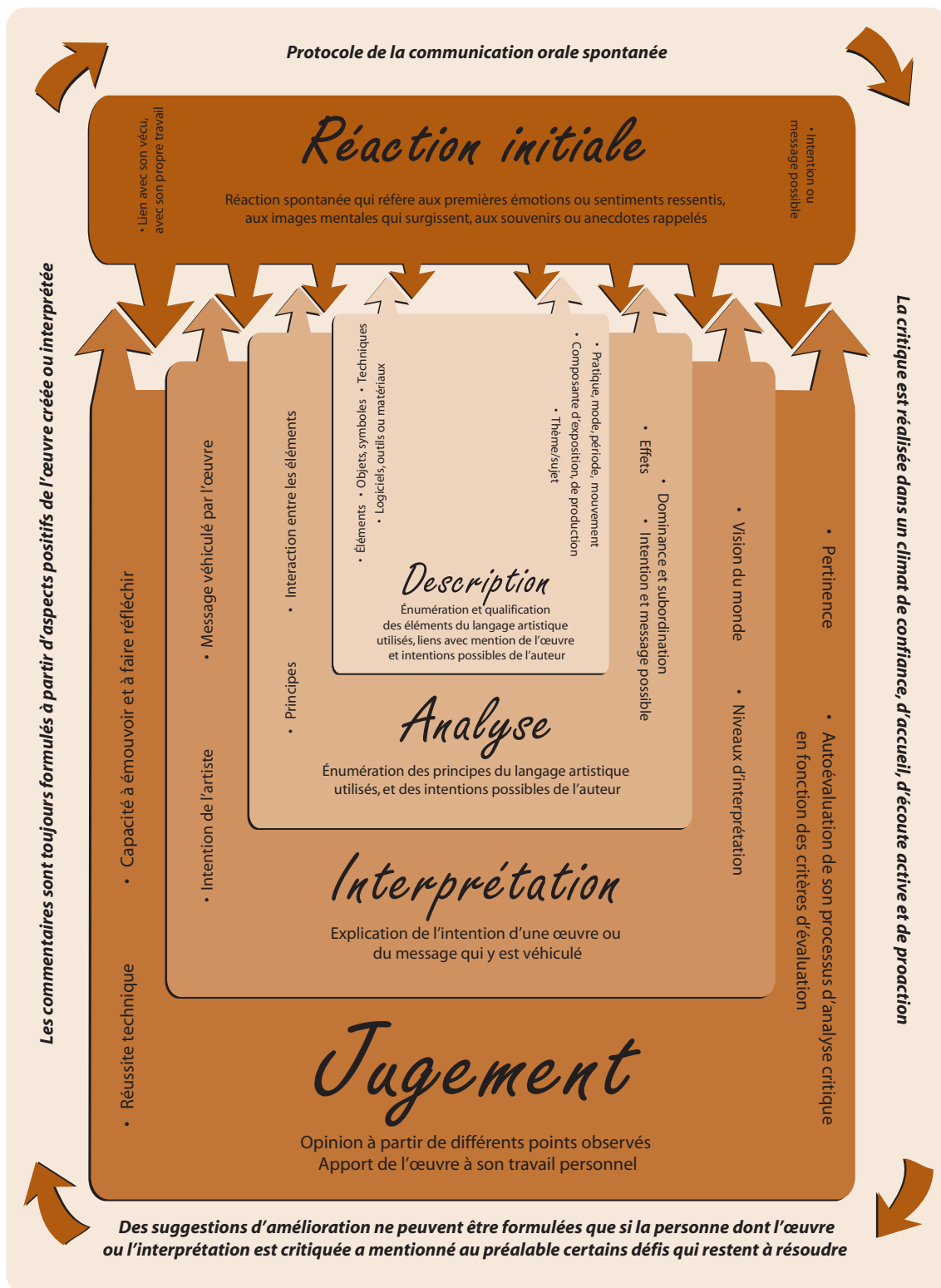
L'analyse critique fait appel aux habiletés supérieures de la pensée : pensée analytique et pensée créative. Elle exige une observation attentive de l'œuvre, à laquelle s'ajoute un engagement dans ce que l'œuvre exprime par le langage de la matière artistique à laquelle elle se réfère. Liens logiques et émotions vives, comparaison et association, intuition et formulation d'hypothèses, transfert symbolique et nouvelle configuration de l'information présentée ne sont que quelques exemples de la gymnastique cognitive et émotive à laquelle l'élève devra se plier durant le travail d'analyse critique. Ce délicat équilibre entre regarder ou écouter froidement une œuvre et se laisser émouvoir par celle-ci reste le moyen éprouvé pour percer son mystère et vivre une expérience esthétique. Tant que l'enseignante ou l'enseignant pourra présenter cette activité d'apprentissage comme une activité ludique, l'élève voudra déployer un effort cognitif et un engagement émotif nécessaires pour résoudre le problème que pose l'œuvre, à savoir sa ou ses significations.

Le travail d'analyse critique fait appel, entre autres, à la capacité :

- d'établir des correspondances logiques et affectives entre divers aspects d'une œuvre;
- de faire des abstractions et de synthétiser de l'information à partir d'une foule de détails pour aller au cœur d'une problématique;
- d'effectuer des transferts d'un contexte à un autre en étant conscient qu'une chose comprise dans un contexte sera légèrement différente dans un autre;
- d'établir l'équivalence entre un aspect du langage artistique et son symbolisme ou sa signification;
- d'émettre des hypothèses sérieuses, téméraires ou farfelues qui témoignent d'une vision et d'une intuition;
- de remettre en question un statu quo;
- d'évaluer une situation de façon nuancée et d'être sensible aux détails qui font la différence;
- de juger une chose en connaissance de cause et avec empathie.

L'analyse critique exige également que l'on soit ouvert et accueillant du point de vue de l'autre et de sa façon de s'exprimer, car chacun voit le monde à travers des filtres différents et à sa manière. Comme l'impression du monde et l'expérience de la vie contribuent à comprendre l'art, il faut réitérer auprès de l'élève que les œuvres reflètent le contexte personnel, social et historique que l'on soit artiste professionnel ou amateur.

Diagramme du processus d'analyse critique



Étapes du processus d'analyse critique

Dans ce programme-cadre, le processus d'analyse critique proposé est une adaptation du modèle d'Arthur Feldman. Il se compose des étapes mesurables et observables suivantes :

- **Réaction initiale** : réaction spontanée qui se réfère aux premières émotions ou sentiments ressentis, aux images mentales qui surgissent, aux souvenirs ou anecdotes rappelés
- **Description** : énumération et qualification des éléments du langage artistique utilisés, des objets présentés, des techniques, des composantes ou aspects d'exposition ou de production; liens avec la mention de l'œuvre et les intentions possibles de l'auteur
- **Analyse** : énumération des principes du langage artistique utilisé, explication de l'interaction entre les éléments, des effets créés et des intentions possibles de l'auteur
- **Interprétation** : explication de l'intention d'une œuvre ou du message qui y est véhiculé, en établissant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus
- **Jugement** : opinion à partir de différents points observés tels que la pertinence de l'œuvre aujourd'hui et à l'époque qui la voit naître, l'apport de l'œuvre à son travail personnel, la capacité de l'œuvre à émouvoir et à faire réfléchir

Le processus doit être utilisé avec souplesse, en faisant entrer en ligne de compte les expériences des élèves et le contexte dans lequel les œuvres sont vécues. Il importe de rappeler que les élèves se livreront à des essais d'interprétation tout au long du processus et que cela est naturel et souhaité.

Le tableau suivant précise le travail de réflexion que l'élève réalise à chaque étape du processus d'analyse critique. Ces étapes sont mesurables et observables et leur produit peut être évalué.

Tableau du travail de réflexion à réaliser par l'élève à chaque étape du processus d'analyse critique

Étape	Exemples de questions à poser à l'élève
<p>Réaction initiale</p> <p>Les élèves sont encouragés à exprimer leur première réaction devant une œuvre. Cette première impression est le point de départ pour toute recherche et découverte ultérieure, car elle est empreinte d'émotion et de questionnement légitime de la part de l'élève.</p> <p>La réaction initiale peut être véhiculée de différentes façons par l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbaliser ce qui est ressenti ou pensé • poser des questions au sujet de l'œuvre • faire part des ressemblances ou des différences remarquées en comparaison avec des œuvres connues • écrire ou dessiner des idées, souvenirs ou impressions en lien avec l'œuvre • partager sa réaction initiale avec un pair, en équipe ou en grand groupe selon l'aisance de l'élève <p>Les premières impressions peuvent fournir un point de repère utile pour des évaluations futures de l'habileté des élèves à critiquer une œuvre. Les enseignantes et enseignants peuvent chercher à connaître les premières impressions des élèves en leur posant des questions comme celles suggérées à droite afin de mieux orienter les élèves dans les étapes subséquentes du processus d'analyse critique. Si les élèves ont de la difficulté à expliquer le pourquoi de leur jugement, ces questions pourront les aider à dépasser les jugements de valeur rudimentaires.</p> <p>Il faut rappeler aux élèves qu'il n'y a pas de réponse erronée à cette étape tant que la réaction initiale est sincère.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Première impression <ul style="list-style-type: none"> – Quelle est ta première impression du travail en cours ou de cette œuvre (émotion ou sentiment; image mentale, souvenir ou anecdote; ressemblance avec œuvre déjà vue ou entendue)? • Émotions/sentiments <ul style="list-style-type: none"> – Quelle émotion cette mélodie t'évoque-t-elle? – Que ressens-tu en écoutant et en regardant ce personnage? • Image mentale, anecdote, souvenir <ul style="list-style-type: none"> – À quoi te fait penser cette œuvre? – Que te suggère cette phrase de mouvements? • Lien avec son vécu (œuvres connues) ou avec son expérience de l'art <ul style="list-style-type: none"> – Quel lien peux-tu faire entre cette œuvre et celles que tu connais? – Y a-t'il un lien entre cette œuvre et des œuvres qui appartiennent à d'autres matières artistiques que tu connais? – Qu'est-ce qui t'étonne, te surprend, que trouves-tu de curieux dans cette œuvre? As-tu des questions à poser? Lesquelles? • Intention ou message possible <ul style="list-style-type: none"> – Si tu avais un adjectif à donner pour qualifier l'œuvre, quel serait-il? – Quel nom ou verbe conviendrait bien à cette œuvre? – Quelle expression courante ou dicton associerais-tu à cette œuvre? • Lien avec son propre travail <ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que cette œuvre ressemble à ton travail? Quelles sont les ressemblances et les différences? – Aimerais-tu travailler de cette façon? Pourquoi?
<p>Description</p> <p>La description est un survol de ce qui peut être nommé et décrit dans le travail en cours ou dans l'œuvre étudiée. L'élève part à la découverte de l'œuvre; il ouvre l'œil, tend l'oreille. La description se fait surtout à partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des éléments du langage artistique utilisé • des objets ou des symboles présentés • des techniques, outils et matériaux employés • des composantes ou des aspects de la matière artistique ou d'exposition et de production • du thème ou du sujet possible • des intentions possibles de l'auteur ou des messages possibles véhiculés par l'œuvre <p>Cette étape permet à l'élève de développer et d'utiliser le vocabulaire particulier à la matière artistique. L'enseignante ou l'enseignant doit encourager l'utilisation d'un vocabulaire juste sans pour autant empêcher l'élève d'exprimer à sa manière ce qu'il peut nommer, identifier et qualifier en regardant ou en écoutant l'œuvre.</p> <p>L'accumulation d'informations vient se greffer à ce qui a été verbalisé dans l'étape précédente.</p> <p>L'élève effectue des liens entre sa description et les précisions dans la mention de l'œuvre étudiée afin de cerner le thème / sujet possible de l'œuvre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les éléments du langage artistique utilisé dans le travail en cours ou dans cette œuvre? – Qualifie à l'aide d'un adjectif ou d'un adverbe ou décris l'emploi de chaque élément identifié. • Objets, symboles <ul style="list-style-type: none"> – Nomme les objets que tu reconnais dans l'œuvre. Ont-ils une valeur symbolique? Si oui, laquelle? – Quel instrument ou quelle famille d'instruments entend-on dans cette improvisation? À quoi les reconnais-tu? Ont-ils une valeur symbolique dans l'œuvre? Si oui, laquelle? • Techniques, composantes ou aspects <ul style="list-style-type: none"> – De quelles techniques s'est-on servi pour réaliser l'œuvre? Quel effet cela produit-il? – Nomme la structure chorégraphique, relève des aspects de l'exécution technique de cette interprétation, identifie des pas, mouvements et positions dans cette danse. • Logiciels, outils ou matériaux <ul style="list-style-type: none"> – Nomme le genre de logiciel utilisé pour réaliser cette œuvre. Te sers-tu d'un tel logiciel dans ton travail? Si oui, quels en sont les avantages et les désavantages? – Identifie les outils possibles qui ont été utilisés dans cette œuvre. À quoi peux-tu le deviner? – De prime abord, quels matériaux semblent avoir été employés dans cette œuvre? Qu'est-ce qui justifie ta réponse?

Tableau du travail de réflexion à réaliser par l'élève à chaque étape du processus d'analyse critique (suite)

Étape	Exemples de questions à poser à l'élève
	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique / mode d'expression, époque / période / mouvement <ul style="list-style-type: none"> – De quelles pratiques, mode d'expression, genre de danse, forme musicale ou représentation s'agit-il? Quels aspects de l'œuvre te permettent d'affirmer cela? – À quelle époque, période ou mouvement appartient cette œuvre? Quelles sont les traces dans l'œuvre qui te permettent de l'affirmer? • Composante d'exposition ou de production <ul style="list-style-type: none"> – Pourquoi l'encadrement de cette œuvre est-il approprié ou non? – Que révèlent les costumes sur cette danse? – Comment décrirait-on le plan d'éclairage durant cette pièce musicale? – Quelles qualités donnerait-on à l'environnement sonore de cette saynète? • Thème/sujet <ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce que tu penses du thème ou du sujet de cette œuvre? Quel titre donnerais-tu à cette œuvre? Pourquoi? • Intention ou message possible <ul style="list-style-type: none"> – Après avoir lu la fiche signalétique ou la mention de l'œuvre étudiée, quel pourrait être l'intention ou le message de cette œuvre? Pourquoi?
<p>Analyse</p> <p>L'analyse fait ressortir la façon dont les éléments sont organisés et l'effet créé dans le travail en cours ou dans l'œuvre étudiée. Cet assemblage des éléments dépend des principes du langage artistique utilisé. L'analyse précise l'ambiance ou l'atmosphère qui se dégage d'une œuvre et considère les relations entre les choix esthétiques de l'artiste.</p> <p>Une fois repérés, les principes sont discutés en lien avec le traitement des éléments et des composantes ou aspects de la matière artistique étudiée. L'apport des principes à la valeur expressive de l'œuvre, aux intentions possibles de l'artiste ou aux messages possibles de l'œuvre sont discutés.</p> <p>L'élève cherche donc à déterminer comment l'artiste a fait pour obtenir certains effets dans l'œuvre. Il écoute ou observe la manière dont l'artiste jongle avec les éléments et principes, images, mouvements, sons et mots. Il formule des hypothèses quant aux intentions de l'artiste et aux messages véhiculés par l'œuvre à la lumière de ce qui est analysé.</p> <p>Les images qui persistent, les mots qui reviennent, les effets qui ressortent de l'œuvre, amènent l'élève à modifier certaines hypothèses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principes <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les principes utilisés dans le travail en cours ou dans cette œuvre? • Interaction entre les éléments <ul style="list-style-type: none"> – Quel mot utiliserais-tu pour décrire le lien ou l'interaction entre des éléments de cette œuvre? Quel principe se rapproche le plus de ce mot? – Comment sont organisés certains éléments dans l'œuvre? Quel principe décrit le mieux cette organisation? – Comment l'artiste a-t-il organisé, assemblé ou arrangé divers éléments de cette œuvre? • Dominance et subordination <ul style="list-style-type: none"> – Quel principe semble dominer l'œuvre? – Quel principe est moins mis en évidence dans l'œuvre? Selon toi, pourquoi ce choix de la part de l'artiste? – Qu'advendrait-il de l'œuvre si tel principe en était absent? • Effets <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les effets créés dans cette œuvre? Comment l'artiste y est-il parvenu? – Quelle atmosphère se dégage de l'œuvre? À quoi est-elle due? – Qu'est-ce qui augmente la valeur expressive de l'œuvre? • Intention et message possibles <ul style="list-style-type: none"> – Quel est l'apport des principes identifiés à ce qui a été verbalisé lors de la réaction initiale sur le plan des émotions? – À la lumière de ce qui a été décrit à l'étape précédente et des principes identifiés ici, quelles seraient les intentions possibles de l'artiste ou les messages possibles de cette œuvre?

Tableau du travail de réflexion à réaliser par l'élève à chaque étape du processus d'analyse critique (fin)

Étape	Exemples de questions à poser à l'élève
<p>Interprétation</p> <p>L'élève est invité à fournir une interprétation possible de l'œuvre étudiée en faisant des liens avec son vécu et avec les indices décrits et décodés dans les étapes précédentes du processus d'analyse critique. Cette interprétation personnelle à l'élève (p. ex., « cette danse parle de la solitude ») résulte de son point de vue et de ses capacités d'association avec ce qui est retrouvé dans l'œuvre.</p> <p>Il n'y a pas de réponse erronée. L'élève doit néanmoins être en mesure de documenter son interprétation à partir de ce qui se trouve dans l'œuvre. Il peut aussi utiliser des précisions provenant du contexte historique afin de soutenir son interprétation personnelle.</p> <p>Cette étape exige l'utilisation de compétences de réflexion très avancées; les élèves doivent aller au-delà de la libre association pour conjuguer ces associations en fonction des preuves trouvées dans l'œuvre étudiée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intention de l'artiste <ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce que l'artiste est en train de communiquer? Qu'est-ce qui suggère cela dans le travail ou dans cette œuvre? – Pourquoi penses-tu que l'artiste visuel, l'artiste médiatique, le chorégraphe, le musicien qui improvise ou le compositeur, le dramaturge a créé cette œuvre? – Comme élève-artiste que veux-tu communiquer? Pourquoi? Qu'as-tu mis dans l'œuvre ou qu'as-tu choisi de faire dans l'œuvre pour communiquer cette idée? • Message véhiculé par l'œuvre <ul style="list-style-type: none"> – Quel est le message véhiculé? Que signifie cette œuvre? Que communique-t-elle d'après toi? Quels indices, symboles ou choix esthétiques de l'œuvre décrits et analysés précédemment appuient cette idée? • Vision du monde <ul style="list-style-type: none"> – Quelle est d'après toi la vision que l'artiste a du monde? – Comment cette impression coïncide-t-elle ou non avec ta propre vision du monde? • Niveaux d'interprétation <ul style="list-style-type: none"> – Quelle serait une autre interprétation de cette œuvre? Qu'est-ce qui dans l'œuvre suggère cela?
<p>Jugement</p> <p>L'élève donne en guise de jugement, une opinion informée au sujet de l'œuvre.</p> <p>L'opinion est élaborée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à partir de différents points observés <ul style="list-style-type: none"> – capacité à émouvoir – réussite technique – pertinence hier et aujourd'hui • selon différents modes de rétroaction à l'oral <ul style="list-style-type: none"> – partage en équipe – à partir d'une vidéo • selon différents modes de rétroaction à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> – notes dans le journal de bord – fiche d'appréciation <p>L'élève s'autoévalue. Son autoévaluation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'apport à son propre travail • la comparaison de sa réaction initiale à son interprétation de l'œuvre • l'aisance à faire une analyse critique • les défis à surmonter et les stratégies qui pourraient l'aider la prochaine fois • le réinvestissement de ce qui a été appris en prévision d'une prochaine œuvre ou analyse critique 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à émouvoir et à faire réfléchir <ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que cette œuvre te touche? T'aide-t-elle à comprendre pourquoi? – Est-ce que cette œuvre te sensibilise à un problème social? Si oui, est-ce qu'elle t'incite à poser des gestes concrets? – Qu'apprécies-tu ou admires-tu dans cette œuvre? Est-ce que cela te motive à vouloir faire la même chose? – Quel est l'apport de cette œuvre dans ton propre travail? • Réussite technique <ul style="list-style-type: none"> – L'artiste a-t-il réussi à sélectionner et à conjuguer les éléments pour obtenir l'effet qu'il voulait dans son œuvre? En d'autres mots, qu'est-ce qui fonctionne bien dans cette œuvre? – Comme élève-artiste, qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans ton œuvre, ou quels sont les défis qui te restent à surmonter? • Pertinence <ul style="list-style-type: none"> – Cette œuvre (historique) est-elle encore actuelle aujourd'hui? Est-elle encore significative pour nous? Pourquoi? – Quels événements sociaux, politiques ou historiques ont pu influencer l'artiste dans son œuvre? – Cette œuvre a-t-elle eu une incidence ou un impact sur la société dans laquelle elle a été créée? Pourquoi? • Autoévaluation de son processus d'analyse critique <ul style="list-style-type: none"> – Ton opinion a-t-elle changé depuis ta réaction initiale? Si oui, comment? Pourquoi? – Que trouves-tu facile lorsque tu fais de l'analyse critique? – Quels sont les défis rencontrés au cours du processus d'analyse critique? Quelles seraient les stratégies que tu pourrais utiliser pour faire de l'analyse critique? – Qu'est-ce qui pourrait faire l'objet d'un réinvestissement en prévision d'une prochaine œuvre ou analyse critique?

Progression, déroulement et aisance

Une progression est précisée dans les attentes portant sur le processus d'analyse critique de la 9^e à la 12^e année; il s'agit d'une insistance particulière sur certaines étapes. Cela ne signifie pas qu'il faut négliger les autres étapes aux dépens de celles sur lesquelles on insiste dans l'attente. Ainsi, pour les cours ouverts de 9^e année, l'élève sera invité à travailler particulièrement les étapes de la réaction initiale et de la description. Pour les cours ouverts de 10^e et de 11^e année, ce sera sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse. Pour les cours de 11^e préuniversitaire/précollégial et de 12^e année préemploi, l'élève prêter une attention particulière aux étapes de l'analyse et de l'interprétation de l'œuvre alors qu'en 12^e année préuniversitaire/précollégial, une insistance particulière sera mise sur les étapes de l'interprétation et du jugement.

Cet étayage du processus d'analyse critique d'une année d'études à l'autre permettra à l'élève d'acquérir des automatismes garants de sa capacité à construire le sens d'une œuvre à partir des indices décrits et décodés tout au long du processus. Le processus d'analyse critique appliqué au travail de création et d'interprétation amène l'élève à prendre conscience des composantes de son identité, c'est-à-dire de ce qui constitue sa métaphore personnelle. Appliqué aux œuvres du continuum historique, le processus permet à l'élève de se familiariser avec ce qui constitue la métaphore personnelle des artistes étudiés et de considérer leur influence sur la sienne, d'où l'importance que cela représente pour l'enseignante ou l'enseignant et l'élève-artiste.

Les étapes du processus d'analyse critique ne se suivent pas nécessairement toujours dans le même ordre. Par exemple, l'élève peut verbaliser sa réaction initiale, tout en établissant des liens avec l'intention possible de l'auteur et en citant comme preuve à l'appui des choix esthétiques de celui-ci (p. ex., éléments, principes, composante de production). L'élève peut aussi décrire ce qu'il voit ou entend, tout en analysant la façon dont le tout est organisé. Finalement, il peut amorcer un commentaire sur le sens de l'œuvre, en faisant des liens avec l'émotion ou des souvenirs qui surgissent. Ainsi, le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est d'expliquer à quelle étape appartiennent ces commentaires, pour que l'élève s'y réfère en énonçant une interprétation possible de l'œuvre ou en émettant une opinion en guise de jugement. Il est toujours utile pour lui de noter ce qui est dit sur un gabarit préparé par l'enseignante ou l'enseignant de sorte qu'il s'habitue à placer, là où elles appartiennent, les données recueillies ou les idées émises durant l'analyse critique en groupe-classe, au sein d'une équipe ou par l'élève lui-même.

Plusieurs façons de consigner les commentaires de ses pairs et ses idées, observations ou intuitions sont possibles pour l'élève. Il revient à l'enseignante ou l'enseignant d'établir la progression quant au niveau de complexité attendu selon les années d'études. Par exemple, l'élève remplit une fiche signalétique sommaire (titre, date d'exécution/pratique, mode d'expression, genre, style, forme de représentation/technique, outil, matériau/commentaire d'appréciation) pour éventuellement y ajouter des renseignements sur le contexte qui a vu naître l'œuvre, en lien avec une interprétation du message véhiculé par celle-ci. Le produit évalué peut aussi être présenté dans une variété de formats : aide-mémoire, dessin annoté, schéma conceptuel, fiche d'appréciation en style télégraphique, court paragraphe à titre de mention pour un catalogue, gabarit à remplir selon chaque étape du processus de création ou texte informatif ou d'opinion pour le journal de l'école ou la radio scolaire. Ce qui importe c'est que l'élève soit progressivement amené à élaborer un commentaire consistant avec l'œuvre et son contexte.

C'est ainsi que peu à peu l'élève se familiarise avec l'utilisation du processus d'analyse critique. L'aisance acquise par l'élève se mesure à la façon dont il va spontanément appliquer ce processus à son travail et à celui des autres. Cela le laisse organiser sa pensée, créer des liens et construire le sens de l'œuvre achevée, du travail en cours en plus du travail accompli par les artistes du continuum historique étudié. L'élève passe alors d'un contexte de motivation extrinsèque à un contexte de motivation intrinsèque dans son utilisation du processus. L'élève sait que chaque étape contribue à sa compréhension de l'œuvre étudiée et la nuance de plus en plus. Et lorsqu'elle ou il souhaitera soumettre son œuvre au filtre du processus d'analyse critique, l'élève le fera en sachant qu'on rendra justice à son œuvre.

Protocole à observer

Une critique doit toujours se faire dans un climat accueillant et respectueux. On ne doit jamais confronter l'élève à ses erreurs ni à un seul point de vue. Il va de soi que le travail de communication orale se fait dans la délicatesse et le calme. Un ton de voix tantôt respectueux, tantôt enjoué, un commentaire proactif et admiratif, un vocabulaire juste et à propos sont de mise en tout temps. Lorsque l'élève a présenté son œuvre, l'enseignante ou l'enseignant l'invite à mentionner un défi qu'elle ou il a eu à surmonter. Dès lors, les pairs peuvent suggérer des façons qui leur ont permis de résoudre un semblable défi dans leur propre travail ou par le passé. D'autres pourront démontrer leur intérêt pour la problématique en suggérant des pistes possibles pour surmonter le défi identifié. Les pairs peuvent faire de telles suggestions seulement si l'élève a préalablement fait part d'un défi dans son œuvre ou dans son interprétation.

Règles du protocole en matière d'analyse critique autant à l'oral qu'à l'écrit :

- réaliser la critique dans un climat de confiance, d'accueil, d'écoute active et de proaction;
- toujours formuler des commentaires à partir d'aspects positifs de l'œuvre ou de l'œuvre interprétée;
- formuler des suggestions d'amélioration seulement si la personne dont l'œuvre ou l'interprétation est critiquée a mentionné au préalable certains défis qui restent à résoudre.

Travail de détective

Le processus d'analyse critique peut se comparer au travail d'un détective à la recherche d'un trésor, c'est-à-dire ici, à la découverte du sens d'une œuvre. L'accumulation d'indices, leur décodage progressif et leur interaction permettent peu à peu de livrer l'intention et le message de l'œuvre à la personne qui regarde et qui écoute. À cela s'ajoutent le vécu et le flair que la spectatrice ou le spectateur apporte à sa compréhension de l'œuvre. Car, amener l'élève à avoir confiance en ses intuitions et favoriser l'acquisition du vocabulaire des émotions pour que l'élève puisse les exprimer permettent l'élaboration d'hypothèses plausibles sur l'intention de l'artiste et sur le message véhiculé par l'œuvre.

C'est en faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée critique (p. ex., déduction et induction, abstraction et transfert, inférence et résolution de problème) et de la pensée créative (p. ex., émotion vive et empathie, jumelage incongru et nouvelle compréhension, sensibilité et nuance) que se découvrent le sens de l'œuvre et l'expérience esthétique.

LA COMMUNICATION ORALE

La communication orale revêt une grande importance en éducation artistique puisqu'elle se situe au cœur des processus de création et d'analyse critique, en contexte formel et informel. On parle de contexte informel de communication orale durant le processus de création, lorsque l'élève est questionné par ses pairs et l'enseignante ou l'enseignant sur ses choix esthétiques, en lien avec son intention artistique. Le processus d'analyse critique est donc appliqué à un travail, à une œuvre ou à une interprétation en cours de réalisation. L'élève est alors amené à réfléchir et à choisir certaines alternatives suggérées pour améliorer son travail (évaluation en tant qu'apprentissage).

Par ailleurs, dans un contexte formel de communication orale, l'élève participe à une activité d'évaluation par ses pairs où son œuvre ou son interprétation fait l'objet d'une critique par le groupe-classe en fonction des critères d'évaluation. L'enseignante ou l'enseignant montre (par modelage) aux élèves comment utiliser les critères d'évaluation pour fournir de la rétroaction descriptive positive et succincte sur chaque œuvre ou interprétation. L'enseignante ou l'enseignant invite ensuite les élèves à fournir de la rétroaction descriptive qui porte sur l'une ou l'autre des œuvres exposées ou dans l'interprétation présentée. Selon l'expérience, l'aisance du groupe-classe et le temps disponible, l'enseignante ou l'enseignant invite chaque élève à présenter son œuvre (p. ex., thème/sujet ou intention, fait vécu ou artiste dont l'élève s'est inspiré, aspect que l'élève aime particulièrement dans son œuvre). Ainsi, fort de la rétroaction descriptive de l'enseignante ou l'enseignant et de ses pairs, l'élève est en mesure de faire bonne figure durant la critique, de gérer le stress et de prendre plaisir à la critique constructive de groupe.

ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

L'objectif premier de l'évaluation consiste à améliorer l'apprentissage de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant fondera l'évaluation sur les attentes du curriculum en se servant de la grille d'évaluation du programme-cadre, conformément aux principes énoncés dans la politique *Faire croître le succès – Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re} à la 12^e année, 2010*.

Ces huit principes, énoncés ci-dessous, constituent en cette matière la base d'une pratique féconde et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

Les huit principes directeurs

Afin d'assurer la validité et la fidélité des évaluations et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières nations, Métis et Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'appropriier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et sont conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;

- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, significatives et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes.

L'importance de bien déterminer les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire aux résultats d'apprentissage. Lorsque les enseignantes et enseignants planifient l'évaluation, ils établissent, en s'inspirant de la grille d'évaluation de la matière ou du cours, les critères qui seront utilisés pour évaluer l'apprentissage de l'élève. De même, ils planifient les preuves d'apprentissage que les élèves devront fournir pour démontrer leurs connaissances et leurs habiletés. Les critères d'évaluation sont utilisés pour construire des instruments de mesure tels que la grille adaptée, une échelle d'appréciation ou un billet de sortie.

Le personnel enseignant peut s'assurer que les élèves comprennent les critères d'évaluation en les impliquant directement dans l'identification, la clarification et l'utilisation des critères afin de favoriser leur apprentissage. En examinant des exemples de travaux qui illustrent bien la qualité attendue, les élèves peuvent se faire une idée plus précise de ce qui constitue la réussite d'un apprentissage et collaborer à établir les critères d'évaluation. En fonction du jugement professionnel du personnel enseignant, les critères d'évaluation devraient pouvoir être révisés tout au long du processus qui mène à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Le personnel enseignant peut approfondir sa compréhension des critères d'évaluation et des niveaux de rendement en recourant à la stratégie de l'harmonisation de l'évaluation, qui consiste à examiner et à évaluer en collaboration des travaux d'élèves pour partager des convictions et des pratiques, comparer des interprétations de résultats et confirmer ou remettre en question l'évaluation du rendement des élèves.

LA GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT

La grille d'évaluation du rendement en éducation artistique sera utilisée par le personnel enseignant de toute la province. Elle lui permettra de porter un jugement sur le rendement de l'élève basé sur des niveaux de rendement clairs et précis et sur des données recueillies sur une période prolongée.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève, en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

La grille porte sur les quatre *compétences* suivantes : Connaissance et compréhension, Habiletés de la pensée, Communication et Mise en application. Ces compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. Elles sont précisées par des critères clairs et sont complémentaires les unes des autres. L'enseignante ou l'enseignant doit déterminer quelles compétences utiliser pour évaluer la satisfaction des attentes. Les compétences doivent être mesurées et évaluées de manière équilibrée tout au long du cours. De plus, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et diverses de démontrer jusqu'à quel point elle ou il a satisfait aux attentes et ce, pour chacune des quatre compétences.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence *Connaissance et compréhension* est la construction du savoir propre à la matière artistique, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée. Dans le contexte de l'éducation artistique, le terme *élément* de la grille d'évaluation fait référence aux connaissances, émotions et concepts propres à la matière artistique étudiée.
- La compétence *Habiletés de la pensée* est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique (p. ex., description, analyse) et de la pensée créative (p. ex., fluidité, souplesse). Elle comprend aussi les habiletés liées à la planification (p. ex., collecte de données, gestion des étapes de la planification d'une exposition) et au traitement de l'information (p. ex., comparaison, inférence).
- La compétence *Communication* est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes d'expression et divers moyens. L'information et les idées peuvent être transmises de façon orale (p. ex., de vive voix lors de présentation ou d'exposition), de façon écrite (p. ex., fiche signalétique, texte style télégraphique) et selon la matière artistique. En éducation artistique, il s'agit aussi d'évaluer l'expression des émotions dans le travail réalisé par l'élève.
- La compétence *Mise en application* est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers (p. ex., chorégraphie, improvisation), leur transfert à de nouveaux contextes (p. ex., travail multidisciplinaire, indicatif sonore pour la radio scolaire) et l'établissement de liens (p. ex., entre l'art et son vécu, entre des valeurs véhiculées dans les œuvres et ses propres valeurs).

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Par exemple, le premier critère sous la compétence Connaissance et compréhension est la « Connaissance des éléments (p. ex., éléments et principes, faits et conventions) ».

Les *descripteurs* permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'*efficacité*. On définit l'efficacité comme la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la *clarté*, l'*exactitude*, la *précision*, la *logique*, la *pertinence*, la *cohérence*, la *souplesse*, la *profondeur*, l'*envergure*), en fonction de la compétence et du critère visés au moment d'élaborer des grilles adaptées. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait déterminer le niveau d'efficacité

GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Compétences	50-59 % (Niveau 1)	60-69 % (Niveau 2)	70-79 % (Niveau 3)	80-100 % (Niveau 4)
Connaissance et compréhension – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
	L'élève :			
Connaissance des éléments (p. ex., éléments et principes, faits et conventions).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
Compréhension des éléments (p. ex., processus, continuum historique, théorie).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
Habiletés de la pensée – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
	L'élève :			
Utilisation des habiletés de planification (p. ex., collecte de données, gestion des étapes de la planification d'une exposition ou d'une production).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des habiletés de traitement de l'information (p. ex., comparaison, inférence, synthèse).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative (p. ex., fluidité, souplesse).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

Compétences	50-59 % (Niveau 1)	60-69 % (Niveau 2)	70-79 % (Niveau 3)	80-100 % (Niveau 4)
Communication – La transmission des idées et de l'information selon la discipline et divers moyens.				
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information (p. ex., éléments et principes, composantes et aspects, modes d'expression, formes ou styles).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
Communication des idées et de l'information à l'oral (p. ex., de vive voix lors de présentation ou d'exposition) et à l'écrit (p. ex., fiche signalétique, texte style télégraphique, résumé) pour des auditoires spécifiques (p. ex., pairs, parents, élèves d'une école nourricière) et à des fins précises (p. ex., divertir, s'exprimer, renseigner).	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des conventions (p. ex., consignes en matière de santé et sécurité, code de bien-séance, souci de l'environnement) et de la terminologie à l'étude.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.
Mise en application – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiaux, leur transfert dans de nouveaux contextes et l'établissement de liens.				
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés (p. ex., processus de création et d'analyse critique) dans des contextes familiaux (p. ex., chorégraphie, improvisation, écriture dramatique).	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec beaucoup d'efficacité.
Transfert des connaissances et des habiletés (p. ex., procédés, techniques) à de nouveaux contextes (p. ex., travail multidisciplinaire, indicatif sonore pour la radio scolaire).	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
Établissement de liens (p. ex., entre l'art et son vécu, entre les valeurs véhiculées dans une œuvre et les siennes).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

pour la compétence Habilités de la pensée en évaluant la complexité d'une analyse; pour la compétence Communication, elle ou il pourrait évaluer le niveau de clarté de la communication des idées; pour la compétence Mise en application, elle ou il pourrait évaluer la convenance et l'envergure des liens établis. De la même façon pour la compétence Connaissance et compréhension, l'évaluation de la connaissance des éléments à l'étude pourrait porter sur l'exactitude des faits, tandis que celle de la compréhension des éléments à l'étude pourrait porter sur la profondeur d'une explication.

L'échelle de progression (p. ex., avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité ou avec beaucoup d'efficacité) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour un élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habilités de la pensée, on dirait qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification avec efficacité ».

Les niveaux de rendement. Le rendement sera déterminé en fonction des quatre compétences et des niveaux de la grille d'évaluation du rendement. Ces niveaux sont expliqués ci-dessous.

Le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante ou le cours suivant.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante ou le cours suivant.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études ou le cours.*

LA COMMUNICATION DU RENDEMENT

Le bulletin scolaire de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année doit servir à communiquer officiellement à l'élève et à ses parents le rendement scolaire fourni.

Compte rendu de la satisfaction des attentes. Le bulletin scolaire dresse un bilan du rendement que l'élève a fourni par rapport aux attentes des cours suivis, pendant une période déterminée du semestre ou de l'année scolaire, sous forme de notes exprimées en pourcentage. La note en pourcentage représente la qualité du rendement global de l'élève en fonction des attentes du cours et indique le niveau de rendement correspondant dans la grille d'évaluation de la discipline.

Une note finale est inscrite à la fin de chaque cours et le crédit correspondant est accordé si l'élève a obtenu une note de 50 % ou plus. Pour chaque cours de la 9^e à la 12^e année, la note finale sera déterminée comme suit :

- Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes.
- Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci; le personnel enseignant peut utiliser une option ou une combinaison des options suivantes pour recueillir les preuves d'apprentissage : un examen, une activité, une dissertation ou tout autre mode d'évaluation approprié au cours. L'évaluation finale permet à l'élève de démontrer une compréhension exhaustive des attentes du cours.

Compte rendu sur les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail. Le bulletin scolaire rend compte des habiletés d'apprentissage et habitudes de travail démontrées par l'élève dans chacune des matières, dans les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative, autorégulation. Ces habiletés d'apprentissage et habitudes de travail sont évaluées au moyen d'une échelle à quatre échelons (E – excellent, T – très bien, S – satisfaisant, N – amélioration nécessaire). La décision d'évaluer et de rendre compte de façon distincte des habiletés d'apprentissage et habitudes de travail dans ces sept catégories est fondée sur leur rôle essentiel dans la capacité des élèves de satisfaire aux attentes des programmes-cadres. L'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui peuvent faire partie intégrante des attentes du programme-cadre, ne doit pas être prise en considération dans la détermination des notes en cote et en pourcentage, car celles-ci devraient uniquement représenter la mesure dans laquelle l'élève a satisfait aux attentes du programme-cadre.

Pour plus de renseignements sur l'évaluation et la communication du rendement de l'élève, consulter la politique *Faire croître le succès – Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re} à la 12^e année, 2010* sur le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME

L'enseignante ou l'enseignant doit planifier son enseignement et l'apprentissage des élèves en éducation artistique, en prêtant une attention toute particulière à la différenciation pédagogique et en tenant compte des diverses considérations présentées aux pages suivantes.

La *différenciation pédagogique* est une approche souple et proactive qui place l'élève au cœur de son apprentissage et crée un environnement propice à la quête de son identité francophone. Cette approche offre des pistes de soutien au modèle francophone de l'école de la réussite, en permettant à l'enseignante ou l'enseignant de faire un choix judicieux de stratégies pédagogiques et d'y apporter des ajustements en fonction des niveaux de préparation des élèves, de leurs champs d'intérêt et de leurs préférences en matière d'apprentissage.

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

L'enseignante ou l'enseignant qui planifie un programme d'éducation artistique doit tenir compte de facteurs liés à un grand nombre d'aspects importants, notamment ceux évoqués ci-dessous.

Le programme d'enseignement artistique repose sur le postulat que tous les élèves peuvent réussir en faisant l'apprentissage des arts ou par les arts. Une des clés de la réussite des élèves en matière d'acquisition de compétences et de connaissances est un enseignement de haute qualité qui les interpelle sur le plan des émotions et des idées, du travail de conceptualisation et du travail technique. Les élèves apprennent mieux quand ils sont stimulés par diverses stratégies d'apprentissage : les cours d'éducation artistique se prêtent à une vaste gamme de stratégies pédagogiques puisqu'ils obligent les élèves à explorer, créer et recréer, soit individuellement ou collectivement.

L'enseignante ou l'enseignant doit proposer un grand éventail d'activités d'apprentissage qui motiveront l'élève à non seulement vouloir travailler assidûment en classe, mais aussi à vouloir poursuivre son travail de classe à la maison. Les devoirs en éducation

artistique sont importants, car ils mènent à la maîtrise des notions fondamentales au cœur de la pratique artistique et à l'acquisition des compétences sur les plans de la pensée, de la recherche et du savoir-faire technique. Pour rendre son programme intéressant et pertinent, l'enseignante ou l'enseignant doit aider les élèves à faire le lien entre les connaissances et les compétences acquises et des problématiques ou des situations authentiques associées à leur vécu et à leur environnement. Il est essentiel que les enseignants insistent sur le fait que l'éducation artistique n'est pas seulement une autre matière scolaire, mais que, grâce à elle, l'élève fait l'apprentissage de réalités qui font partie du tissu social et de son univers intérieur.

Dans tous les cours d'éducation artistique, il faut s'assurer d'inclure sur une base régulière des moments de rétroaction avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les pairs de façon individuelle et collective, des sorties éducatives en milieu artistique professionnel ou des conférences en classe par des artistes invités issus de divers milieux et de vécus variés, ainsi que des opportunités de recherche et d'expérience sur le terrain pour favoriser la création de liens avec le milieu artistique. Les élèves apprennent, en effet, à mieux comprendre les divers aspects de l'art s'ils voient en personne des exemples concrets de ce qu'ils sont en train d'étudier.

Les cours d'éducation artistique qui sont décrits dans le présent document sont destinés à l'ensemble de la province et les attentes qui y sont présentées peuvent être intégrées à celles du milieu artistique et culturel local. On tient aussi compte des avancées technologiques et de la nature changeante de l'art sur la scène mondiale, ce qui permet au corps enseignant de concevoir des unités d'apprentissage créatives, dynamiques et stimulantes pour les élèves. Étant donné qu'aucune approche pédagogique n'est capable, à elle seule, de satisfaire aux besoins de tous les apprenantes et apprenants, l'enseignante ou l'enseignant optera pour des activités qui s'inscrivent dans le processus de création et qui répondent aux besoins individuels des élèves en matière d'apprentissage (p. ex., travail individuel ou de groupe, thème préféré ou problématique personnelle de l'élève, pratique, mode d'expression, forme de danse, de musique ou de représentation variés). L'enseignante ou l'enseignant s'inspirera des théories de l'apprentissage concluantes et des pratiques réussies. Dans un programme d'éducation artistique efficace, l'enseignante ou l'enseignant propose des activités riches et variées qui incorporent les attentes des trois domaines du programme-cadre et assurent l'enseignement explicite de connaissances et de compétences. De tels programmes laissent la place aux choix de l'élève tout en favorisant le travail d'exploration et d'expérimentation, de répétition et d'application sur une base régulière.

L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ ET SUIVANT LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Comme il incombe aux enseignantes et enseignants d'aider tous les élèves à apprendre, leur rôle dans l'éducation des élèves en difficulté est primordial. Afin de leur permettre d'assumer pleinement ce rôle, un membre du personnel enseignant spécialisé en éducation de l'enfance en difficulté est mis à leur disposition. À cet égard, le rapport intitulé *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté, 2006* recommandait une série de principes sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves en difficulté. Il importe donc que ceux qui planifient les cours d'éducation artistique y accordent une attention toute particulière.

Ce rapport réitère sept grands principes directeurs :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- La conception universelle de l'apprentissage³ et la différenciation pédagogique sont des moyens pour répondre aux besoins d'apprentissage et de réussite de tout groupe d'élèves.
- Des pratiques réussies d'enseignement s'appuient sur les recherches et les expériences vécues.
- Les enseignantes et enseignants sont les acteurs clés pour l'acquisition de la littératie et de la numératie par les élèves.
- Chaque enfant possède son propre style d'apprentissage.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un milieu d'apprentissage favorable aux élèves ayant des besoins particuliers.
- Chaque élève est unique.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des groupes souples dans le cadre de l'enseignement et à l'évaluation continue constitue une composante importante des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage.

Au moment de la planification du programme d'éducation artistique à l'intention de l'élève en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait examiner le niveau de rendement actuel de l'élève, ses points forts et ses besoins en apprentissage, de même que les connaissances et les habiletés qui sont attendues de la part des élèves à la fin du cours, afin de déterminer quelle option est la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation⁴ ou modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre.

Si un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre, 2000* (appelé ci-après *Normes du PEI, 2000*). On trouvera

3. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans toute la mesure du possible.

4. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé.

des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l'enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes⁵, dans le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Guide, 2004* (appelé ci-après *Guide du PEI, 2004*). Ces deux documents sont affichés sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca.

L'élève en difficulté qui ne requiert que des adaptations. Certains élèves en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour le cours et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au cours sans avoir à modifier les connaissances et les habiletés que l'élève doit manifester. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (voir page 11 des *Normes du PEI, 2000*). Les mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs cours, voire tous les cours.

Offrir des adaptations aux élèves en difficulté devrait être la première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes. Les élèves en difficulté peuvent réussir lorsqu'on leur offre des adaptations appropriées. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la disponibilité des adaptations permettant de satisfaire les besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia.
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d'examen (pour d'autres exemples, voir la page 33 du *Guide du PEI, 2004*).

Si seules des adaptations sont nécessaires dans les cours d'éducation artistique, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du cours et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur l'offre d'adaptations.

L'élève en difficulté qui requiert des attentes modifiées. Certains élèves en difficulté auront besoin d'attentes et de tâches modifiées qui ne correspondent pas aux attentes et aux tâches dans le cours. Dans la plupart des cas, ces attentes seront modifiées et fondées sur la matière du cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées représentent des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrivent les connaissances ou les habiletés précises que l'élève peut démontrer de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

5. Les programmes et les cours comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes (D)* dans le PEI.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Tel qu'indiqué dans la section 7.12 du document de politique ministériel intitulé *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année – Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1999*, il appartient à la directrice ou au directeur d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées fondées sur le niveau de rendement actuel de l'élève signifie que ce dernier a réussi le cours et, par conséquent, si l'élève peut recevoir un (1) crédit pour cette réalisation. La directrice ou le directeur d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Lorsqu'on s'attend à ce qu'un élève satisfasse à la plupart des attentes d'un cours, les attentes modifiées devraient indiquer *comment les connaissances, les habiletés et les tâches de l'élève différeront de celles des autres élèves suivant ce cours*. Lorsque les modifications sont si étendues que la réalisation des attentes du cours (connaissances et habiletés) ne donnerait probablement pas droit à un (1) crédit, les attentes devraient *préciser les exigences précises ou les tâches d'après lesquelles le rendement de l'élève sera évalué* et en fonction desquelles une note pour le cours sera inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario.

Les attentes modifiées indiquent les connaissances ou les habiletés que l'élève devrait pouvoir démontrer et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir pages 10 et 11 des *Normes du PEI, 2000*). Les attentes de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir page 11 des *Normes du PEI, 2000*).

Si l'élève requiert des attentes modifiées à son programme d'éducation artistique, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits dans le présent document. Si certaines des attentes d'apprentissage d'un cours sont modifiées pour une ou un élève, alors qu'elle ou il essaie d'obtenir un (1) crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que les attentes modifiées ne permettent pas d'accorder un (1) crédit à l'élève pour le cours, la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010* (voir la page 76 du document). Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève dans le cadre du cours.

L'ÉLÈVE BÉNÉFICIAIRE DES PROGRAMMES D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS OU D'APPUI AUX NOUVEAUX ARRIVANTS

L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire ou sociologique des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF). Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le

développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Ce programme s'adresse à l'élève qui parle peu ou ne parle pas le français et qui doit se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans une école de langue française et dans l'ensemble du curriculum.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Ce programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement de langue française et de son nouveau milieu socioculturel.

Portée de ces programmes. Ces deux programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire. Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible de l'élève au programme d'études ordinaire.

Responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant. Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre au français, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA et en recourant à la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

LES RELATIONS SAINES DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Les relations saines chez les élèves et les adultes contribuent à créer un milieu de vie sain à l'école. Un climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique, exempt de violence et de toute forme d'intimidation. Dans un environnement scolaire, il existe trois genres de relations : élève à élève, élève à adulte et adulte à adulte. Les relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité dans un environnement qui accueille les élèves et met en valeur la diversité. Les relations saines sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive dont elle ou il fait partie intégrante.

La culture propre à une école saine et inclusive implique qu'on se préoccupe du maintien de relations saines et qu'on les harmonise avec l'ensemble des attentes, des politiques et des initiatives liées au curriculum. Le rapport intitulé *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, 2008 et les documents liés à la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive et à la Stratégie pour la sécurité dans les écoles abondent dans le même sens et favorisent la création de milieux d'apprentissage accueillants,

bienveillants et sécuritaires, l'établissement de relations saines et la réussite scolaire, et aident l'élève à réaliser son plein potentiel. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française, 2009* qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

Le programme d'éducation artistique vise l'acquisition des habiletés nécessaires à l'établissement de relations saines par le biais de diverses activités, en particulier la communication orale. Les échanges en classe fournissent de nombreuses possibilités à l'élève d'entrer en interaction avec les autres et de développer des habiletés qui visent la promotion de relations saines. En outre, l'élève améliore sa capacité à établir des relations saines en développant sa conscience de soi, sa capacité d'adaptation et d'autoévaluation, ainsi que sa pensée critique et créative dans l'ensemble du programme d'éducation artistique.

L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* met l'accent sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive ainsi que l'identification et l'élimination de problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des dynamiques de pouvoir qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'élève à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu éducationnel inclusif, tous les élèves, les parents et les autres membres de la communauté scolaire sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. Chaque élève reçoit un soutien et sa réussite est favorisée dans une culture d'attentes élevées. L'équité ne signifie pas qu'il faut accorder le même traitement à tous sans égard aux différences. Comme on accorde toute son importance à la diversité, tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés. Dans un milieu scolaire inclusif, tous les élèves bénéficient d'un appui et s'identifient au curriculum. L'élève qui se sent proche de ses enseignantes et enseignants, des autres élèves et du reste de la communauté scolaire obtient de meilleurs résultats. Chaque élève mérite la possibilité de réussir. L'élève a besoin de se sentir motivé et responsabilisé dans son apprentissage, par les réseaux de soutien, son entourage et la communauté dans son ensemble.

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière de lutte contre la discrimination influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Elle nécessite l'adoption par les écoles de mesures visant à créer un milieu d'apprentissage sécuritaire et sain, exempt de discrimination, de harcèlement, de violence et de toute manifestation de haine.

Lorsque c'est approprié, les enseignantes et enseignants peuvent faire découvrir aux élèves différentes perspectives sur la diversité. En attirant l'attention sur la contribution des femmes, sur des univers ethnoculturels et raciaux ainsi que sur les croyances et les pratiques des Premières nations, des Métis et des Inuits, les leçons, projets et ressources peuvent permettre aux élèves de s'identifier au curriculum. Les activités et le matériel

d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la société ontarienne. On peut miser sur l'enseignement différencié pour tenir compte autant des origines et des expériences de tous les élèves que de leurs champs d'intérêt, habiletés et besoins d'apprentissage.

Les écoles ont également l'occasion de faire en sorte que les interactions dans la communauté scolaire traduisent la diversité dans les communautés locales et la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités scolaires comme des pièces de théâtre, des concerts et des rencontres avec des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à des instances comme les conseils d'école et les comités de participation des parents. Par exemple, si des parents ne peuvent pas participer à une rencontre parce qu'ils travaillent, on pourrait encourager un membre de leur famille à les remplacer ou proposer de les rencontrer à un autre moment. L'élève peut aussi contribuer en invitant les membres de sa famille, qui ne connaissent peut être pas bien le système scolaire de l'Ontario, à participer à des activités réunissant toute la communauté scolaire. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières en vue d'atteindre les parents d'élèves des Premières nations et des communautés métisses et inuites et en vue de les encourager pour qu'ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE ET LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

« L'éducation environnementale est l'éducation concernant l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement qui favorise une compréhension, une expérience riche et pratique et une appréciation des interactions dynamiques entre :

- *les systèmes physiques et biologiques de la Terre;*
- *la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes naturels;*
- *les dimensions scientifiques et humaines des enjeux environnementaux;*
- *les conséquences positives et négatives, voulues et involontaires, des interactions entre les systèmes créés par l'homme et les systèmes naturels.*

L'ensemble du milieu scolaire a la responsabilité de promouvoir l'éducation environnementale. C'est un champ d'études; on peut donc l'enseigner. C'est une approche à la réflexion critique, au civisme et à la responsabilité personnelle qui peut servir de modèle. C'est un contexte qui peut enrichir et dynamiser l'enseignement dans toutes les matières et qui offre aux élèves la possibilité de mieux se comprendre eux-mêmes et de comprendre leur rôle en société, leur interdépendance mutuelle et les systèmes naturels de la Terre. Les recommandations décrites dans le présent rapport sont jugées comme des composantes essentielles – et interdépendantes – d'une approche intégrée à l'éducation environnementale en Ontario qui permettra aux élèves de devenir des citoyennes et citoyens informés et engagés. »

Préparons nos élèves, Préparons notre avenir :
L'éducation environnementale dans les écoles de l'Ontario, juin 2007 (p. 6 et 10)

Dans le programme d'éducation artistique, les occasions d'enseigner des concepts se rapportant à l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement sont nombreuses. Intégrés dans les contenus, des thèmes liés à l'environnement peuvent servir non seulement de source d'inspiration, mais d'objet de création. L'observation

de l'environnement permet de découvrir la nature, d'être témoin de ses influences, de former son esprit critique et d'y associer tout le vocabulaire scolaire et spécialisé qui en découle. L'éducation environnementale peut servir de matériel et soutenir les activités pédagogiques.

LA RÉFLEXION CRITIQUE ET L'ESPRIT CRITIQUE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

La réflexion critique consiste à réfléchir aux idées ou aux situations présentées pour arriver à bien les comprendre, à déterminer leurs conséquences et à porter un jugement sur ce qu'il serait raisonnable de croire ou de faire. Elle utilise des compétences comme le questionnement, la formulation de prévisions et d'hypothèses, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes, la détection des idées préconçues et la comparaison entre différentes possibilités.

Les arts encouragent l'esprit critique, cette capacité de procéder à un certain type de réflexion critique qui consiste à dépasser le sens littéral des œuvres créées ou interprétées afin d'observer ce qui est présenté et ce qui a été omis, de manière à en analyser et à en évaluer la signification ainsi que l'intention de la créatrice ou du créateur. L'esprit critique va au-delà de la réflexion critique conventionnelle pour évaluer des aspects comme l'équité et la justice sociale. Les élèves qui ont un esprit critique adoptent une position critique lorsqu'ils se demandent quelle vision du monde une œuvre présente-t-elle et lorsqu'ils évaluent la pertinence de cette vision.

Dans les arts, les élèves acquièrent un esprit critique les rendant capables d'analyser sur le vif et en profondeur des œuvres et des textes pour en déceler le sens. L'esprit critique les rend aussi capables de déterminer dans les œuvres, les idées préconçues et ce qui les a motivées, comment le contenu d'une œuvre a été déterminé et qui en est l'auteur, quelles perspectives personnelles auraient été ignorées dans une œuvre et pourquoi. Dès lors, ces élèves sont équipés pour élaborer leur propre interprétation d'une problématique présentée dans une œuvre. Il incombe donc aux enseignants de favoriser et de multiplier les occasions permettant aux élèves de participer à des discussions critiques sur le « contenu » provenant notamment d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires, de compositions chorégraphiques ou musicales, de gestes accompagnant des textes oraux, d'œuvres des arts visuels ou médiatiques et d'autres formes d'expression. Ce genre de discussion aide les élèves à comprendre comment les auteurs de « contenu » tentent de les rejoindre et de les transformer en tant que membres d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication quels qu'ils soient ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et inciter à l'action.

Les programmes d'éducation artistique font découvrir aux élèves le pouvoir qu'ils ont sur le public pour faire remettre en question un statu quo et pour revendiquer des droits. Les élèves apprennent aussi à exprimer les problématiques qui les touchent profondément et, par le fait même, à exprimer ce qui les caractérise aussi bien sur le plan personnel que collectif. En les familiarisant avec l'exploration, l'expérimentation et l'expression dans leurs propres créations, les élèves peuvent mieux reconnaître ces aspects dans les œuvres créées et interprétées, ce qui rehausse leur appréciation des œuvres étudiées tout en leur donnant des pistes à suivre dans leur propre pratique artistique. Par ailleurs, bon nombre des créations artistiques examinent des questions liées au pouvoir et à la justice dans une société mondiale, notamment la nécessité d'une gérance de l'environnement responsable. Ces œuvres incitent donc les élèves à se poser des questions sur des enjeux

de l'heure et à y réfléchir de façon symbolique par l'entremise du langage artistique et du médium d'une matière artistique particulière. Le travail expressif que cela sous-entend invite l'élève à prendre position concernant ces enjeux, ce qui lui permet de s'engager et de participer, dans une certaine mesure, à la société qui l'entoure.

Le questionnement est au cœur de l'apprentissage quelle que soit la matière étudiée. Dans les cours d'éducation artistique, les élèves sont encouragés à perfectionner leur habileté à poser des questions et à explorer un ensemble de réponses possibles à ces questions. Alors qu'ils progressent dans leur scolarité, les élèves apprennent à repérer les renseignements pertinents dans une vaste gamme de sources dont des livres, des revues, des dictionnaires, des encyclopédies, des entrevues, des vidéos et l'Internet. Le questionnement qu'ils ont pratiqué dans leurs années d'études antérieures devient plus complexe à mesure qu'ils apprennent que toutes les sources d'information présentent un point de vue particulier et que le récipiendaire de l'information a la responsabilité d'évaluer celle-ci, d'en déterminer la validité et la pertinence, et de l'utiliser de manière appropriée. S'ils ont la capacité de repérer, questionner et valider l'information, les élèves deviendront des apprenantes et apprenants autonomes pour la vie.

LA LITTÉRATIE ET LA NUMÉRATIE

Les compétences liées à la littératie et à la numératie sont essentielles à tous les apprentissages, dans toutes les disciplines.

Littératie	Numératie
La littératie désigne la capacité à utiliser le langage et les images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, voir, représenter et penser de façon critique. Elle comprend la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, à penser de manière imaginative et analytique et à communiquer efficacement des pensées et des idées. La littératie s'appuie sur le raisonnement et la pensée critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions concernant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale. Elle rassemble les gens et les communautés, et est un outil essentiel pour l'épanouissement personnel et la participation active à une société démocratique cohésive.	L'étude des mathématiques dote les élèves des connaissances, habiletés et habitudes intellectuelles qui sont essentielles pour une participation fructueuse et gratifiante à la société. Les structures, opérations, processus et termes mathématiques procurent aux élèves un cadre et des outils pour le raisonnement, la justification de conclusions et l'expression d'idées quantitatives et qualitatives en toute clarté. Par des activités mathématiques pratiques et adaptées à leur vie, les élèves acquièrent une compréhension mathématique, des habiletés en résolution de problèmes et des compétences connexes en technologie qu'ils peuvent appliquer dans leur vie quotidienne et, plus tard, en milieu de travail.

Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008 (p. 6)

La littératie et la numératie permettront à l'élève d'apprendre, sa vie durant, dans toutes les disciplines et d'accéder aux niveaux supérieurs de la pensée. Il incombe au personnel enseignant de toutes les disciplines de veiller à ce que l'élève progresse dans l'acquisition des compétences liées à la littératie et à la numératie. L'enseignante ou l'enseignant qui remarque que l'élève accuse un retard dans l'acquisition des compétences liées à la littératie et à la numératie devra prendre des dispositions particulières pour l'aider en s'inspirant des initiatives de littératie et de numératie élaborées par son conseil scolaire et son école.

Le ministère de l'Éducation facilite l'élaboration de ressources pour appuyer le développement de compétences liées à la littératie et à la numératie dans tout le curriculum. Des stratégies pratiques applicables à tous les cours sont fournies dans les documents suivants :

- *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque, 2003*
- *La numératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves, 2004*
- *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année, 2005*
- *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie, 2005*
- *Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience, 2009*
- *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008*
- *Trousse du CMEC portant sur la communication orale et les stratégies de lecture et d'écriture, de la maternelle à la 12^e année, 2008*

LES LITTÉRATIES MULTIPLES LIÉES AUX ARTS

Les littératies liées aux arts sont acquises alors que les élèves font l'apprentissage des différentes formes d'expression liées à la discipline artistique. Directement ou à travers la discipline artistique, les élèves apprennent à utiliser les « langages » de ces formes d'expression pour communiquer une intention ou pour que l'œuvre créée ou interprétée véhicule un message. Il existe diverses manières de communiquer ce que nous savons et ce que nous comprenons intuitivement ou rationnellement et les arts nous proposent de multiples pratiques, modes et formes d'expression pour y arriver : arts médiatiques – pratiques photonique et cinétique; arts visuels – modes d'expression comme la peinture et les métiers d'art; danse – formes comme les danses de société et la danse contemporaine; musique – formes comme celles pratiquées au XX^e siècle dans le Jazz et le Rock'n'roll; théâtre – formes de représentation comme la commedia dell'arte et la mise en lecture. Ainsi, par l'expression visuelle (p. ex., images fixes et animées, logiciel hypermédia et formes à trois dimensions), l'expression orale (p. ex., timbre et ton de la voix), l'expression gestuelle (p. ex., langage corporel, mouvement kinesthésique) et l'expression sonore (p. ex., mélodie, effets sonores) – en fait, tout ce qui peut être « lu », que ce soit sous forme imprimée ou par d'autres systèmes symboliques pour communiquer – les élèves améliorent et mettent à profit leurs compétences sur le plan de la littératie. En effet, les signes et symboles visuels, auditifs ou kinesthésiques sont utilisés par les artistes, chorégraphes, danseurs, compositeurs, musiciens, dramaturges et comédiens dans le « langage » de leur forme particulière d'expression artistique.

Les arts favorisent la possibilité d'apprendre de diverses façons et de communiquer selon différentes formes d'expression, ce qui permet aux élèves de représenter à leur manière leur compréhension du monde ainsi que les émotions et les pensées qui les animent. Les programmes d'éducation artistique sont pertinents pour l'apprentissage, quelle que soit la matière, puisqu'ils offrent aux élèves différentes façons de s'exprimer tout en solidifiant leur littératie linguistique. De plus, ils permettent au personnel

enseignant de présenter des défis à la mesure de chaque élève, ce qui différencie l'enseignement et encourage une participation accrue de l'élève à son apprentissage. En outre, étant donné que les expressions, genres, styles et techniques artistiques sont enracinés dans un contexte culturel précis, les élèves en éducation artistique se familiarisent avec le langage artistique et le contexte culturel qui voit naître les œuvres étudiées et en approfondissent leur compréhension.

Les diverses matières de la discipline artistique sont, par conséquent, une composante vitale de l'éducation sur le plan de la littératie. En effet, les matières artistiques encouragent les littératies qui contribuent à améliorer chez les élèves leur capacité à explorer, négocier, communiquer, interpréter et donner un sens aux réalités changeantes de la culture, de la technologie et de la société contemporaine. Comme les avancées technologiques continuent à progresser à un rythme sans précédent, les enseignantes et enseignants devraient expliquer, favoriser et diffuser l'apport des littératies multiples à la réussite tant sur le plan émotif qu'intellectuel, à une époque où communiquer efficacement et s'adapter rapidement aux changements sont une nécessité. Ainsi, les cours d'éducation artistique préparent les élèves non seulement à s'adapter au changement, mais aussi à devenir des participantes et participants dynamiques qui font évoluer la société.

LE RÔLE DU CENTRE DE RESSOURCES DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Le centre de ressources de l'école joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite des élèves. En proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques, le centre favorise chez les élèves l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes essentielles dans une société du savoir, qui leur serviront toute la vie.

Le centre de ressources permet, entre autres, aux élèves :

- d'exploiter une production littéraire ou artistique adaptée à son niveau de compétences;
- de développer le goût de la lecture, autant pour le plaisir que pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production littéraire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- de faire des recherches et de se documenter sur divers sujets;
- de trouver des sources d'inspiration pour créer des œuvres et des productions;
- d'accéder à des ressources dans toutes les disciplines du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales ou régionales et d'acquérir l'habitude de les fréquenter.

LA PLACE DES TECHNOLOGIES DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves en éducation artistique. Ces outils comprennent, entre autres, des logiciels de production (p. ex., traitement de texte, infographie, multimédia, dictionnaire, correcteur grammatical, orthographique et

syntaxique) et des outils informatiques (p. ex., tableau blanc interactif, appareil photo numérique, numériseur, table de mixage). Ils peuvent aider les élèves à recueillir, organiser et trier l'information, à planifier, préparer et appuyer une variété de communications orales et à rédiger, corriger, présenter et publier des communications écrites. Par exemple, utiliser un traitement de texte peut appuyer le processus d'écriture; enregistrer un cercle de lecture sur vidéo peut amener les élèves à mieux comprendre l'art de la discussion; utiliser des émissions radiophoniques peut aider à mieux saisir les concepts de prosodie. De plus, les TIC peuvent être utilisés pour permettre aux élèves de communiquer avec des élèves d'autres écoles et pour faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

De façon plus particulière, les TIC dans les arts sont à la fois objet d'enseignement et moyens par lesquels l'élève s'exprime. En arts visuels, en danse et en théâtre, les TIC sont à la base de nouvelles applications et de nouvelles intentions artistiques alors qu'en arts médiatiques, les TIC sont l'objet d'une esthétique actuelle et émergente. En musique, les TIC ont changé non seulement les pratiques, mais elles sont aussi à la base de nouvelles sonorités. Finalement grâce aux TIC, l'élève est en mesure de s'autoévaluer par l'entremise du miroir que permet l'enregistrement. Les TIC facilitent le travail d'écriture dramatique et ils sont une part importante des productions en danse, musique et théâtre. Enfin, les TIC permettent de nouvelles façons d'exprimer et d'appréhender la réalité de qui nous sommes et de ce qui nous entoure.

Grâce aux sites Web et à divers supports numériques, l'élève peut maintenant accéder à des ressources en français offertes par des archives et des institutions publiques à travers le pays et dans le monde, ce qui lui permet de trouver les renseignements les plus récents portant sur des sujets d'actualité. Les TIC permettent de mener des recherches plus étendues et plus authentiques qu'auparavant. L'élève doit cependant utiliser de façon judicieuse et appropriée l'information ainsi obtenue.

Il faut encourager l'élève à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié. En outre, il est important que l'élève puisse disposer (dans une version imprimée, électronique ou numérique) de toute une gamme d'outils pour lire ou interpréter des documents sous toutes leurs formes et en tirer tous les renseignements. L'élève pourra ainsi développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications numériques informatisées, à des fins de collecte de données, de simulation, de production, de présentation ou de communication.

Bien que les TIC constituent de puissants outils à l'appui de l'enseignement et de l'apprentissage, leur utilisation présente aussi des risques dont les élèves doivent prendre conscience. Il faut donc les sensibiliser aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable.

Le personnel enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves. Le ministère de l'Éducation détient des licences d'utilisation de plusieurs logiciels éducatifs pour les établissements scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario, dont la liste est affichée publiquement sur le site au www.ccpalo.org (certains de ces logiciels peuvent être utilisés au domicile des élèves et du personnel enseignant). En 2007, le Ministère a lancé la Stratégie d'apprentissage électronique qui offre des services supplémentaires à l'appui de l'apprentissage dans les établissements

financés par les fonds publics de l'Ontario. La Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) contient déjà plus de 18 000 ressources numériques accessibles aux élèves et au personnel enseignant sur le site <http://ressources.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Le personnel enseignant peut échanger des pratiques pédagogiques et concevoir des ressources dans les communautés d'apprentissage Ontario (C@O), en allant sur le site <http://communaute.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Puis, il peut les partager dans la BRÉO en les soumettant dans l'espace collaborateur <http://partage.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Finalement, dans un contexte d'apprentissage hybride ou à distance, le personnel enseignant peut aussi utiliser les cours en ligne élaborés par le ministère de l'Éducation et offerts dans le système de gestion de l'apprentissage (SGA). Les fragments de ces cours sont indexés dans la BRÉO selon les attentes du curriculum de l'Ontario.

LA MAJEURE HAUTE SPÉCIALISATION

La Majeure Haute Spécialisation est un programme spécialisé approuvé par le ministère de l'Éducation, qui permet aux élèves de personnaliser leur expérience au palier secondaire tout en répondant aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Ce programme axé sur le cheminement de carrière est conçu pour préparer les élèves à faire la transition entre l'école secondaire et la formation en apprentissage, le marché du travail, le collège ou l'université. Le programme de la majeure permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences relevant d'un secteur d'activités spécifique dans des milieux d'apprentissage engageants et liés à leurs objectifs de carrière.

Chaque Majeure Haute Spécialisation est axée sur un secteur particulier et doit inclure les cinq composantes suivantes :

- un ensemble de huit (8) à dix (10) crédits de 11^e et 12^e année qui comprend :
 - quatre (4) crédits de spécialisation axés sur des connaissances et des compétences propres au secteur,
 - de deux (2) à quatre (4) crédits d'appui intégrant des activités d'apprentissage contextualisées reliées au secteur,
 - deux (2) crédits en éducation coopérative qui donnent aux élèves des occasions d'appliquer leurs connaissances et de développer des compétences requises dans le secteur en milieu de travail;
- des certifications et des formations reconnues par le secteur;
- des activités d'apprentissage par l'expérience et d'exploration de carrière dans le secteur;
- des expériences d'anticipation qui reflètent l'itinéraire d'études, le choix de destination postsecondaire et les objectifs de carrière de l'élève;
- le développement de compétences essentielles et d'habitudes de travail propres au secteur et leur documentation à l'aide d'outils du Passeport-compétences de l'Ontario (PCO).

Les cours d'éducation artistique peuvent s'inscrire dans l'ensemble des crédits requis dans les programmes menant à la Majeure Haute Spécialisation ou dans les programmes conçus pour offrir aux élèves des itinéraires d'études spécialisés. Ils permettent à l'élève

d'acquérir des connaissances et des compétences qui sont importantes dans des secteurs économiques et qui sont nécessaires pour réussir sur le marché du travail ou pour poursuivre une formation en apprentissage ou des études postsecondaires. Les cours d'éducation artistique peuvent être liés aux cours d'éducation coopérative pour fournir à l'élève l'expérience en milieu de travail exigée par des programmes de majeure et par différents itinéraires d'études spécialisés. Les programmes de Majeure Haute Spécialisation pourraient fournir des occasions d'apprentissage par l'expérience dans des secteurs spécifiques, qu'elles soient offertes par des employeurs, des centres de formation professionnelle, des collèges ou des organismes communautaires.

LA PLANIFICATION DE CARRIÈRE

Les attentes du programme d'éducation artistique offrent à l'élève la possibilité de développer des connaissances et des compétences qui lui permettront non seulement de poursuivre ses études selon l'itinéraire d'études choisi, mais aussi d'acquérir des compétences essentielles d'employabilité. Les enseignantes et enseignants fournissent à l'élève des occasions pour explorer des choix de carrière liés à son itinéraire d'études, ses champs d'intérêt, ses habiletés, ses connaissances et ses compétences. Ces activités d'exploration de carrière permettent à l'élève d'explorer des possibilités d'études postsecondaires, de formation, de métiers et de professions, et devenir autodidacte.

Par l'éducation artistique, les élèves peuvent aussi acquérir un éventail de compétences et de connaissances en matière de communication qui sont appréciées dans d'autres secteurs tels que le marketing et les relations publiques, le tourisme et l'accueil, l'enseignement et le droit. L'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à déterminer comment sa participation aux milieux culturel et artistique ainsi qu'aux secteurs apparentés à l'industrie artistique sont susceptibles de développer ses compétences et de lui offrir des opportunités d'emploi variées dans les arts et dans des champs connexes.

LE PASSEPORT-COMPÉTENCES DE L'ONTARIO

Le personnel enseignant qui planifie les cours d'éducation artistique doit encourager la connaissance, la compréhension et le développement des compétences essentielles et des habitudes de travail nécessaires pour réussir au travail. Le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO) est une ressource Web bilingue qui aide les enseignantes et enseignants à tenir compte du milieu de travail en salle de classe. Le PCO offre une description claire des compétences essentielles telles que la lecture de textes, la rédaction, l'utilisation de documents, l'informatique, le calcul et la capacité de raisonnement. On se sert des compétences essentielles dans notre vie de tous les jours et elles sont transférables de l'école au travail, d'un emploi à l'autre et d'un secteur à l'autre. Le PCO inclut une base de données portant sur des tâches en milieu de travail et des descriptions d'importantes habitudes de travail telles que la fiabilité, la sécurité au travail et le service à la clientèle. Il offre aussi aux employeurs une méthode cohérente pour évaluer et consigner la démonstration de ces compétences et de ces habitudes de travail par les élèves dans le cadre de leur stage d'éducation coopérative. Les élèves peuvent se servir du PCO pour préciser les compétences et les habitudes de travail déjà acquises, planifier le développement de nouvelles compétences ou montrer aux employeurs ce qu'ils peuvent faire.

Les compétences décrites dans le PCO sont les compétences essentielles que des agences nationales et internationales et le gouvernement du Canada ont cernées, à la suite de recherches exhaustives, comme étant les compétences requises pour travailler, apprendre et vivre. Les compétences essentielles constituent la base de l'apprentissage de toute autre habileté et permettent aux personnes de progresser dans leur emploi et de s'adapter au changement en milieu de travail. Pour des précisions sur le PCO et les compétences essentielles, consulter le site Web au <http://skills.edu.gov.on.ca>.

L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience permettent à l'élève d'appliquer les habiletés acquises en salle de classe dans des contextes authentiques au sein de sa communauté et du monde des affaires et des services publics.

L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience liées à l'éducation artistique sont nombreuses et comportent une riche gamme de placements associés à chaque forme d'expression artistique. Par exemple, les élèves qui étudient les arts médiatiques peuvent se faire une idée des problématiques, pratiques et éthiques liées à cette forme d'expression artistique en offrant leur appui à un organisme de diffusion ou une agence de publicité. Les élèves qui suivent des cours d'arts visuels peuvent élargir leur compréhension de la conception graphique et des technologies informatiques en réalisant un stage dans un atelier d'arts graphiques ou une maison d'édition. Les élèves qui suivent des cours de danse pourraient enrichir leurs connaissances du mouvement en animant des activités de danse créative dans une garderie. Ils pourraient se familiariser avec la rigueur exigée par les répétitions en faisant un stage dans une troupe de danse professionnelle. Les élèves qui suivent des cours de musique peuvent appliquer les connaissances acquises en travaillant dans la section musicale d'une bibliothèque ou chez un disquaire. Les élèves qui suivent des cours de théâtre peuvent appliquer les connaissances acquises pour se faire une idée du quotidien d'une troupe théâtrale, et ce, en se portant volontaires comme assistants à la réalisation dans un centre communautaire.

Il s'avère important que les enseignantes et enseignants des cours d'éducation artistique entretiennent des liens avec les entreprises locales, notamment celles de la communauté francophone, afin d'assurer à l'élève des expériences pratiques qui viendront renforcer les connaissances et les habiletés acquises à l'école.

La préparation aux expériences en milieu de travail doit comprendre un enseignement sur les mesures liées à la santé et la sécurité en milieu de travail. L'enseignante ou l'enseignant appuyant l'élève en situation d'apprentissage en milieu de travail doit évaluer les conditions relatives à la santé et à la sécurité dans le milieu de travail. Avant de participer à une expérience en milieu de travail, l'élève doit acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour assurer sa sécurité physique et son bien-être personnel ainsi que celui de ses collègues de travail. L'élève doit comprendre l'importance de la confidentialité et du respect de la vie privée, tel qu'il est énoncé dans la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (1990), ainsi que les principaux points des lois qui régissent les logiciels et les systèmes informatiques telle la *Loi sur le droit d'auteur* (1985). L'élève a le droit de travailler dans un milieu exempt de mauvais traitements et

de harcèlement. Elle ou il doit être renseigné quant aux ressources scolaires et communautaires, aux politiques de l'école et à la marche à suivre pour signaler toutes formes d'abus et de harcèlement.

La note Politique/Programmes n° 76A intitulée *Assurance contre les accidents du travail pour les élèves des programmes de formation pratique* (Septembre 2000) trace les grandes lignes des procédures à suivre pour assurer le respect des dispositions de la *Loi sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail* (1997) aux élèves âgés d'au moins quatorze ans inscrits à un stage de plus d'une journée en milieu de travail. L'observation au poste de travail et le jumelage sont considérés comme une sortie éducative. Le personnel enseignant doit connaître l'âge minimum requis selon la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* (1990) pour trouver un milieu de travail où l'élève peut travailler. Tous les stages d'éducation coopérative et les autres expériences en milieu de travail sont dispensés selon les politiques et procédures énoncées dans *Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario, 2000*.

LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Dans chacun des cours d'éducation artistique, l'élève doit être amené à comprendre l'importance de l'application des pratiques de la santé et de la sécurité à son travail. Elle ou il doit aussi se rendre compte que les pratiques de la santé et de la sécurité sont une responsabilité partagée en plus d'être une responsabilité personnelle, et ce, à la maison, à l'école et dans le milieu du travail. Les élèves doivent démontrer la connaissance de l'équipement utilisé et des procédures ou protocoles à suivre afin de s'en servir en toute sécurité. Dans la planification des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de répondre aux attentes du cours, les enseignantes et les enseignants doivent s'assurer que les élèves ont l'occasion de réfléchir aux préoccupations de la santé et de la sécurité telles qu'elles se présentent dans la matière artistique étudiée. L'ergonomie du poste de travail en arts médiatiques, le rangement et l'utilisation de produits toxiques en arts visuels, les routines d'échauffement musculaire en danse, l'acoustique de la salle de musique ou de la salle de répétition individuelle et le climat d'accueil et d'écoute en théâtre ne sont que quelques exemples qui doivent être traités avec sérieux sur une base régulière dans les cours d'éducation artistique.

De façon plus particulière, l'enseignante ou l'enseignant doit faire en sorte que l'élève se sente en sécurité sur les plans émotif et psychologique dans les cours d'éducation artistique. Par exemple, discuter de certains rôles en théâtre, promouvoir la sensibilité aux autres et à leurs antécédents culturels, c'est-à-dire à leurs valeurs et leurs croyances, rappeler que l'espace personnel doit être maintenu en tout temps et que le toucher requis en danse et en théâtre se fait dans le plus grand respect sont autant de façons de contrer chez l'élève le stress associé à ses habiletés techniques, à des émotions vives qui surgissent et à la nervosité du travail de présentation. De plus, les préoccupations de la santé et de la sécurité qui ne sont normalement pas associées à la pratique artistique peuvent devenir importantes lors de sorties éducatives et lors du travail sur le terrain. Comme le travail sur le terrain offre des occasions authentiques d'apprentissage et que cela est très valorisant et inspirant pour l'élève, il revient aux enseignants d'assurer que ces activités sont réalisées sagement et de façon sécuritaire. Ces activités doivent donc faire l'objet d'une planification rigoureuse pour prévoir les problèmes qui pourraient survenir et pour gérer les risques en matière de santé et de sécurité.

LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Les arts permettent aux élèves de vivre des situations authentiques qui sont à la base liées à la compréhension de considérations éthiques telles que le droit d’auteur et la propriété intellectuelle. Dans un monde de plus en plus axé sur la technologie, les questions d’éthique revêtent une importance primordiale auxquelles les élèves doivent être sensibilisés.

En danse, musique et théâtre, les élèves doivent appliquer les protocoles d’éthique du milieu professionnel en matière de recherche et en cas de reproduction, d’imitation et d’adaptation. En arts médiatiques et visuels, créer à partir d’une œuvre d’art met les élèves dans des situations délicates concernant l’éthique, car s’inspirer et copier un style sont des pratiques acceptées de création et d’apprentissage en autant que l’artiste cite la source de son inspiration ou l’œuvre copiée. Ainsi, à titre de créateurs et d’interprètes, les élèves doivent connaître tous les enjeux de la création artistique en matière d’éthique.

COURS



ARTS INTÉGRÉS

Ce cours de la 9^e ou 10^e année permet à l'élève d'explorer plus d'une matière artistique et de créer ou d'interpréter dans chacune d'elles ainsi que d'intégrer des aspects de ces matières dans ses œuvres. Le cours encourage l'expression créative et favorise le développement d'habiletés et l'acquisition de connaissances qui préparent l'élève à poursuivre son apprentissage des arts et à participer à des activités artistiques durant toute sa vie.

Dans le cours d'arts intégrés, l'élève relève des défis créatifs en ayant recours aux éléments, aux principes, aux procédés techniques, aux matériaux et aux outils d'au moins deux matières artistiques parmi les suivantes : arts médiatiques, arts visuels, danse, musique et théâtre. Elle ou il utilise deux approches à son travail artistique : l'élève se familiarise avec chacune des matières offertes pour réaliser ou produire des œuvres à partir de ces matières, et l'élève réalise ou produit des œuvres qui intègrent différents aspects des matières artistiques offertes. L'élève étudie les fonctions de l'art, l'apport des œuvres étudiées à son travail et l'influence de ces œuvres sur d'autres phénomènes artistiques.

Les attentes du cours d'arts intégrés se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : L'élève a recours au processus de création pour créer ou interpréter et produire ou présenter des œuvres. Elle ou il explore des similitudes entre les matières artistiques sur le plan des éléments et des principes ainsi que sur le plan des techniques, des matériaux et des outils. L'élève assemble certains aspects tirés de différentes matières artistiques pour rehausser l'expressivité de son travail ou pour faire preuve de créativité. Les étapes du processus de création permettent à l'élève d'organiser son travail et de fonctionner selon l'échéancier établi, tout en favorisant le développement de ses habiletés techniques et créatives.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses préférences quant aux langages artistiques et aux thèmes abordés. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui amélioreront son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres en arts intégrés, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire spécialisé lui permettant de commenter son travail et celui d'autres artistes. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels des œuvres; en outre, elle ou il explore les thèmes, les symboles et les approches utilisés par différents artistes. L'élève aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec ses propres expériences artistiques.

Arts intégrés, 9^e ou 10^e année

cours ouvert

ALC10, ALC20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique pour réaliser et présenter son travail en arts intégrés ainsi que pour aider à l'organisation d'événements artistiques. À partir de plusieurs œuvres, l'élève se familiarise avec des techniques et des aspects du langage d'au moins deux matières artistiques, ce qui l'incite à développer ses habiletés et à acquérir des connaissances lui permettant d'exprimer son identité dans son travail et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde des arts – arts médiatiques, arts visuels, danse, musique, théâtre – en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu de ces arts, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création au travail individuel ou collectif, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes des matières artistiques à son travail, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles, ainsi que des outils technologiques dans son travail, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches d'organisation d'expositions ou de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., danse ou pièce de théâtre en direct ou en rediffusion, encyclopédie sur cédérom*);
- divers aspects techniques dans l'amorce de projets (*p. ex., esquisse ou ébauche selon le mode d'expression, le matériau ou le procédé indiqué; improvisation de phrase de mouvements selon la danse, de motif rythmique selon son instrument; première lecture de texte*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., représentation graphique, maquette, notes dans le cahier à esquisser ou le journal de bord*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-méninges, combinaison forcée*);
- mettent en jeu des éléments (*p. ex., texture par la répétition d'un motif, corps par des mouvements de base, personnage par la création*) et des principes (*p. ex., harmonie de couleurs, variété de directions dans l'espace, contraste d'émotions*) selon les contextes étudiés;

- développent des habiletés techniques selon :
 - les pratiques, modes d'expression, formes de danse, genres de musique, formes de représentation,
 - les techniques, composantes ou aspects des matières artistiques utilisées (*p. ex., transformation de l'image, mélange de couleurs, manipulation de pas et de phrase de mouvements, improvisation sonore, jeu de rôle*).

Amorce : L'utilisation du principe d'hybridation engendre-t-il des résultats inattendus dans ton travail d'infographie? Cela t'avantage-t-il ou non dans ton travail? Quels ajustements dois-tu apporter à ton travail?

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – une œuvre (*p. ex., animation d'une bande dessinée, chorégraphie sur une ritournelle, saynète autour d'un indicatif musical*), ce qui implique :

- organiser son travail selon l'échéancier;
- faire preuve de dextérité et de fluidité dans les idées;
- savoir se concentrer sur les plans émotif et technique;
- exprimer ses émotions et sa créativité;
- répéter ou ajuster et présenter ou exposer.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (p. ex., *échange sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (p. ex., *sélection d'expérimentations, photographie de sa chorégraphie ou de sa saynète, réflexion écrite sur ses choix techniques*);
- réinvestir dans ses apprentissages (p. ex., *esquisse à conserver pour de futurs travaux, notes sur un procédé technique, truc du métier*).

Amorce : Quelles sont les conséquences si une danseuse garde les yeux rivés au sol? si un musicien ne regarde pas le chef d'orchestre? si un comédien n'est pas à l'écoute de l'autre comédien?

Éléments et principes

A2.1 employer des éléments (p. ex., *temps, couleur, énergie, intensité, personnage*) de plusieurs matières artistiques pour s'exercer et suivre la proposition de création.

Amorce : Quels symboles devras-tu utiliser pour indiquer sur papier certains éléments de ta chorégraphie ou pour indiquer les éléments sur ta partition?

A2.2 utiliser des principes communs à plusieurs matières artistiques pour varier l'assemblage visuel, sonore ou gestuel (p. ex., *assemblage visuel de peintures sur canevas portées par des danseurs interprétant une chorégraphie*), pour renforcer une idée (p. ex., *équilibre scénographique et pictural, contraste des personnages et des mouvements*) ou pour augmenter la valeur expressive de l'intention (p. ex., *répétition d'un son aigu et d'un geste brusque pour exprimer la colère dans un monologue*).

A2.3 exploiter dans son travail des similitudes entre des matières artistiques inspirées du continuum historique étudié (p. ex., *style, mouvement, époque*) selon la proposition de création (p. ex., *ornementation baroque en arts visuels et en musique, émotivité du romantisme en danse et en théâtre, assemblage saugrenu du surréalisme en arts visuels et en théâtre*).

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (p. ex., *pensée positive, visualisation*) et physique (p. ex., *relaxation : étirement du corps*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors du travail technique et du travail de présentation (p. ex., *exposition, production*).

A3.2 utiliser une variété d'outils (p. ex., *pinceau, instrument, imagination*), de techniques (p. ex., *touche fragmentée, respiration, langage non verbal*) et d'outils technologiques (p. ex., *appareil photo numérique, caméra vidéo, console de sons*) particuliers aux matières artistiques selon la proposition de création.

Amorce : Comment des techniques verbales et non verbales contribuent-elles à camper un personnage? Comment t'y prendrais-tu pour réinvestir tes habiletés techniques afin d'améliorer un travail de danse ou d'arts visuels?

A3.3 jumeler, à partir du continuum historique étudié, des caractéristiques ou des aspects techniques communs à plusieurs matières artistiques (p. ex., *minimalisme en arts visuels et en musique sérielle, improvisation en danse, en musique et en théâtre, interactivité en arts médiatiques et fusion de styles en danse ou en musique*) pour innover et suivre la proposition de création.

A3.4 donner à son travail une dimension interdisciplinaire en intégrant plusieurs aspects dont le texte, l'image, le son ou le mouvement et en utilisant différents outils technologiques (p. ex., *présentation multimédia, vidéo-opéra : accompagnement visuel d'une œuvre sonore ou littéraire, haut-parleur porté en danse ou en théâtre pour amplifier ou nuancer l'environnement sonore d'une prestation*) pour créer, analyser et ajuster son travail en arts intégrés (p. ex., *caméra vidéo, appareil photo numérique*).

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (p. ex., *dossier de documentation d'une œuvre, échantillonnage de sons, vidéo d'une présentation d'équipe*), lieux (p. ex., *son espace sur le serveur de la classe, dans les couloirs de l'école, à la radio scolaire*) et contextes (p. ex., *devant les pairs, mini-récital lors d'une soirée de parents, mise en lecture devant un auditoire scolaire restreint*).

A4.2 contribuer à des tâches d'exposition ou de production (*p. ex., encadrement et montage de travaux ou d'œuvres, disposition des lutrins et des microphones avant le spectacle, propreté et retouche de costume pour une représentation*) et de gestion d'événements artistiques (*p. ex., horaire de répétition et répétition générale, billetterie et accueil, conception d'affiche et distribution*).

Amorce : Pourquoi est-il important d'accorder une attention minutieuse à l'encadrement ou à la présentation visuelle de son œuvre, à la mise en page et à la précision des informations dans un programme, au rangement une fois l'événement artistique terminé?

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., commentaires oraux, vote pour indiquer sa préférence ou boîte de suggestions*) avec des critères préétablis sur l'exposition ou le spectacle présenté (*p. ex., intérêt pour le sujet, qualité technique, confort des sièges, visibilité*) pour connaître l'opinion de l'auditoire ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale et de la description.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en arts intégrés, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en arts intégrés et celle des milieux professionnels, régionaux ou provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en arts intégrés, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes sur fiche*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'exploration; lors d'une critique; en visionnant un pow-wow; en écoutant la musique du film Star Wars composée par John Williams; lors de la première lecture de Mentire, pièce de Robert Bellefeuille et de Louis-Dominique Lavigne*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotion ressentie, anecdote*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, des éléments (*p. ex., mouvement, ligne, corps, intensité, lieu*), des techniques, des composantes, des aspects (*p. ex., cadrage et prise de vue; répétition et rythme de pas de marche; articulation des notes, des sons et du contour mélodique*) et des considérations de l'exposition et de la production (*p. ex., objets présentés, pratique ou mode d'expression, forme de danse ou forme de représentation*) des matières artistiques utilisées, en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier les principes (*p. ex., espace, contraste, cohérence, texture, rythme*) des matières artistiques utilisées en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour comprendre le thème présenté (*p. ex., contraste dans le traitement de la lumière pour*

créer un effet dramatique ou mystérieux; harmonie de rythmes vifs et de pas sautillants d'une danse pour évoquer la joie de vivre et célébrer un événement; forme canon, tempo lent et accentuation des 1^{er} et 3^e temps dans une mélodie pour évoquer les tours de manège).

- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus (*p. ex., couleurs analogues chaudes pour véhiculer un sentiment amoureux, rythme accéléré dans la gestuelle pour exprimer l'urgence, piano d'une berceuse pour créer un effet apaisant*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., capacité à susciter des émotions, intérêt pour les effets créés*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., échange avec les pairs, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

- B2.1** préciser le rôle de l'art comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., souci de l'environnement, guérison par thérapie musicale*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., sensibilisation à une problématique de l'heure, modèle de créativité et d'empathie*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions de l'art (*p. ex., fonction commémorative ou éducative, fonction commerciale ou fonction de divertissement*) et leur influence sur sa vie personnelle (*p. ex., socialisation avec ses amis, sensibilisation à une réalité, intégration de l'art à son style de vie*).

Amorce : Comment le cours d'arts intégrés t'aide-t-il à t'exprimer? Quels traits de caractère ou de personnalité as-tu développés grâce au travail artistique?

B2.3 expliquer la pratique artistique comme véhicule d'expression personnelle ou de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., respect de l'énergie des esprits protecteurs et de leurs représentations fétiches sous forme d'amulettes ou de tatouages; danse pour raconter des légendes et faire passer des leçons de vie et des valeurs ancestrales; masque pour éloigner le mal, s'investir de ses pouvoirs ou s'unir à son esprit*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., ornementation : identification symbolique, narration : besoin de se raconter, pouvoir : besoin de croire en plus grand que soi*).

B2.4 décrire l'utilisation des arts dans divers médias (*p. ex., annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en en considérant les retombées personnelles ou culturelles (*p. ex., perception du corps, rôle de la femme et rôle de l'homme dans l'orchestre ou le groupe musical, égalité des artistes féminins et masculins présentés*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., objet : chanson Notre Place de Paul Demers, drapeau franco-ontarien; pratique sociale : festival Vision'art, festival Quand ça me chante, compétition d'improvisation l'AFOLIE; modèle accessible : répertoire des membres du Bureau des regroupements des artistes visuels de l'Ontario [BRAVO], de l'Association des professionnels de la chanson et de la musique [APCM], de Théâtre Action [TA]*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 inventorier des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., cours d'art, de danse, de musique ou de théâtre dans un centre culturel, ou programme d'éducation artistique dans son école, protocole d'un centre de diffusion communautaire ou régional*) pour développer des rapports positifs avec la francophonie (*p. ex., ouverture, fierté*).

B3.3 identifier, dans des expositions et des spectacles francophones des matières artistiques utilisées, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., intérêt personnel, façon de s'exprimer*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en arts intégrés (*p. ex., affective : persévérance, cognitive : communication efficace, psychomotrice : dextérité*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., collaboration, effort*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

Amorce : Qu'est-ce que tu as appris dans tes études en éducation artistique qui peut te servir dans un éventuel emploi à temps partiel?

B4.2 identifier des métiers et des carrières en arts intégrés et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts (*p. ex., éclairagiste, infographiste, disque-jockey*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat dans un centre culturel, consommation de produits culturels*).

B4.3 décrire le rôle du bénévolat, du mécénat et des fondations dans des organismes ou des regroupements sans but lucratif du monde des arts, tout en répertoriant les ressources qui existent pour le développement, la diffusion et l'aide aux arts en général (*p. ex., subvention : Conseil des arts du Canada [CAC], Fondation Trillium, Conseil des arts de l'Ontario [CAO]; diffusion : Réseau Ontario, CanDanse*).

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie des matières artistiques étudiées pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions des matières artistiques étudiées, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions des éléments, principes, pratiques, modes d'expression, composantes ou aspects des matières artistiques étudiées suivantes :
- les arts médiatiques (*p. ex., mouvement et hybridation, photographie [cadrage]*);
 - les arts visuels (*p. ex., ligne et unité, peinture [touche fragmentée]*);
 - la danse (*p. ex., corps [action locomotrice] et unité; chorégraphie : synchronisation et enchaînement; interprétation : coordination et improvisation; mouvement, pas et position : demi-plié, chaîné, bras en ouverture et en parallèle*);
 - la musique (*p. ex., hauteur [ton, demi-ton] et forme simple; entraînement à l'oreille : note et silence de la ronde à la double croche dans une mesure simple; interprétation : doigté, position ou notes chantées; improvisation : refrain, chant a capella; composition : transposition de motifs rythmiques d'une mélodie selon son instrument*);
 - le théâtre (*p. ex., personnage et rythme; interprétation : précision du vocabulaire, jeu masqué, clarté de la voix; écriture dramatique : mécanisme de l'humour*).
- C1.2** utiliser dans son travail, pour chaque matière artistique employée, la terminologie :
- des éléments (*p. ex., matière et énergie, couleur complémentaire, action locomotrice, gamme avec armature, création de personnage*) et des principes (*p. ex., interactivité dans un multimédia, cohérence visuelle, contraste dans une phrase de mouvements, monodie, équilibre du plateau*);
 - des composantes ou des aspects du travail de création ou d'interprétation en danse, en musique et en théâtre (*p. ex., juxtaposition, patron ABA, focalisation, travail avec résistance; articulation, question-réponse, approche ludique; première lecture du texte, personnage typé, lecture expressive, didascalie*);
 - de la pratique ou du mode d'expression en arts médiatiques et en arts visuels (*p. ex., copigraphie, technique d'impression*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., genre photonique, manière de faire de l'artiste, danse moderne, tablature, tragicomédie*).
- C1.3** se servir, dans son travail et selon les matières artistiques employées, de la terminologie des composantes ou des aspects de l'organisation d'expositions ou de la production (*p. ex., affichage, encadrement, cyclorama, plan d'éclairage, herse de décors*), de l'espace scénique (*p. ex., pendillon, marquage au sol, avant et arrière-scènes*) et de la gestion (*p. ex., vernissage, communiqué de presse, protocole d'accueil*).

Contextes sociohistoriques et culturels

C2.1 établir un continuum historique (p. ex., *dépliant, collage annoté*) à partir d'une variété d'observations (p. ex., *fonction ou thème, mode d'expression ou forme de représentation, technique ou matériau*), en faisant ressortir les conséquences sur une ou plusieurs matières artistiques (p. ex., *scarification depuis la préhistoire et métamorphoses corporelles de l'artiste Orlan en réponse au besoin de personnalisation ou d'identification commune; reel et quadrille irlandais métissés dans des danses folkloriques et dans la musique actuelle canadienne*).

C2.2 associer des thèmes ou des techniques des œuvres étudiées à des contextes sociohistoriques ou culturels (p. ex., *influence des médias sur nos représentations du beau, incorporation du Jazz par Elvis Presley dans le Rock, personnage typé de la commedia dell'arte et ses origines dans le théâtre de rue*).

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens au développement et à l'avancement des arts au Canada (p. ex., *Janet Cardiff pour ses installations acousmatiques; Bill Read pour la stylisation et le travail de sculpture; Sylvie Bouchard pour son programme Dusk Dance, danses du crépuscule; André Paiement et CANO pour leur travail théâtral et musical; Sylvie Bernard pour son travail d'artiste multidisciplinaire*).

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu artistique qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (p. ex., *rapport entre l'alimentation et les capacités corporelles et mentales; respect des consignes d'utilisation, étiquetage de produits*);
- de la considération pour autrui (p. ex., *accueil et respect des idées des autres, assiduité et ponctualité lors du travail d'équipe*);
- de l'environnement (p. ex., *utilisation parcimonieuse des matériaux non recyclables, réutilisation de décors et d'accessoires*).

Amorce : Pourquoi est-il important de faire équipe lors du travail d'exposition ou de production? En dehors de la présentation de tes œuvres ou de ton travail d'interprétation, qu'as-tu fait pour faciliter le travail d'exposition ou de production?

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation ou d'adaptation d'œuvres (p. ex., *citation de la source d'inspiration, téléchargement légal d'œuvres, demande à l'auteur pour mettre en scène son œuvre*).

Amorce : Quelle est la différence entre imitation et plagiat?

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu artistique (p. ex., *nettoyage et entreposage de l'équipement et du matériel, sens de collaboration lors du travail d'équipe, maintien du silence et applaudissement au moment opportun lors d'une performance*).

ARTS MÉDIATIQUES

Les arts médiatiques intègrent des matériaux, des pratiques, des outils et des habiletés reliés à différentes matières artistiques dont les arts visuels, la danse, la musique et le théâtre. Les éléments des arts médiatiques sont apparentés aux arts dont ils tirent leurs origines : *matière* (forme et masse) et *espace* en arts visuels; *temps* et *énergie* en danse; *temps* (durée) et *énergie* (intensité) en musique; *matière* (personnage) et *énergie* (situation) en théâtre. Quatre principes régissent la création d'œuvres médiatiques : *l'hybridation*, *l'interactivité*, *le temps* et *le point de vue* (voir le glossaire). Certains principes des arts médiatiques recoupent des éléments des matières artistiques d'origine. C'est le cas pour l'élément *interrelation* en danse et le principe *interactivité* en arts médiatiques. À remarquer que la musique et les arts médiatiques ont en commun le principe *rythme*.

Finalement des concepts similaires chevauchent les matières artistiques d'origine et les arts médiatiques : le genre photonique et la photographie comme mode d'expression en arts visuels, le principe du mouvement et les mouvements, pas et positions en danse, la pratique du Sound Art et la création d'environnements sonores en musique et théâtre. Les technologies et les processus utilisés ou adaptés aux arts médiatiques peuvent relever de la copigraphie et de l'enregistrement analogique comme de l'animation classique, de la vidéographie à la diffusion télévisuelle. Ils peuvent aussi appartenir entièrement au monde numérique : utilisation d'une variété de logiciels (p. ex., mise en page, transformation d'images, montage sonore), animation assistée par ordinateur, présentation multimédia et conception de pages Web.

Les attentes du cours d'arts médiatiques se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : L'élève a recours au processus de création dans son travail individuel ou collectif et intègre les éléments et les principes propres aux arts médiatiques ainsi que ceux des matières artistiques d'origine. L'élève s'initie et se familiarise avec les technologies, les outils et les techniques traditionnels et émergents pour réaliser des œuvres selon le public ciblé. Elle ou il est tenu de présenter son travail sur une base régulière afin de développer ses habiletés langagières et sa confiance en soi particulièrement dans un contexte informel de communication.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses façons de s'exprimer. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui amélioreront son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres médiatiques, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire lui permettant de commenter ses propres réalisations et celles d'autres artistes en arts médiatiques. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels des arts médiatiques et aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec sa propre pratique des arts médiatiques.

Arts médiatiques, 10^e année

cours ouvert

ASM20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique pour réaliser et présenter son travail en arts médiatiques ainsi que pour aider à l'organisation d'expositions, tout en faisant preuve d'initiative et de responsabilité. À partir de plusieurs œuvres en arts médiatiques (notamment des œuvres de genre photonique, participatif et cinématique), l'élève se familiarise avec les aspects, les pratiques, les matériaux et les techniques, développe ses habiletés et acquiert des connaissances lui permettant d'exprimer son identité dans son travail et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde des arts médiatiques en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu de ces arts, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création des arts médiatiques au travail individuel ou collectif, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes des arts médiatiques et d'autres matières artistiques à son travail, en tenant compte de la proposition de création et des pratiques étudiées.
- A3.** utiliser des techniques et des outils technologiques traditionnels ou actuels dans son travail, en établissant des liens avec les pratiques et le continuum historique étudiés.
- A4.** présenter, en temps réel ou virtuellement, le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches d'organisation d'expositions et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., site Web du Groupe de recherche en arts médiatiques [GRAM], site Web d'artistes explorant le sujet ou l'aspect technique étudiés*);
- divers aspects techniques (*p. ex., essai technique selon la pratique étudiée, croquis dans le cahier à esquisser ou dans son espace sur le serveur*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., ensemble de croquis, résumé des objectifs et des moyens envisagés*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-ménages, combinaison forcée*);
- mettent en jeu des éléments (*p. ex., matière et énergie*) et des principes (*p. ex. hybridation*) des arts médiatiques et d'autres matières artistiques (*p. ex., arts visuels : perspective et harmonie de couleurs dans une image générée*

par ordinateur, musique : environnement sonore dans une œuvre vidéographique, théâtre : situation dramatique dans une animation par ordinateur);

- développent des habiletés techniques selon :
 - les pratiques (*p. ex., infographie, Sound Art*),
 - les techniques (*p. ex., traitement d'images, enregistrement de sons*),
 - les logiciels (*p. ex., logiciel de transfert d'images, de montage sonore*),
 - les outils et les matériaux (*p. ex., appareil photo numérique, magnétophone numérique; image, son acousmatique*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – une œuvre d'arts médiatiques (*p. ex., sculpture lumineuse, triptyque photographique, collage copiégraphique*) en vue d'une exposition, ce qui implique :

- ébaucher l'œuvre dans le format indiqué;
- organiser son intervention avec le logiciel, le matériau et les outils selon la technique indiquée;
- faire preuve d'habileté technique et de souplesse dans les idées;
- savoir se concentrer pour résoudre des problèmes techniques ou conceptuels;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (p. ex., *discussion sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (p. ex., *noms des artistes et des œuvres dont on s'est inspiré, stratégie pour surmonter les défis*);
- réinvestir dans ses apprentissages.

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments (p. ex., *mouvement, espace*) des arts médiatiques et d'autres matières artistiques (p. ex., *matière et énergie : personnage en théâtre, temps : durée en musique*) pour s'exercer et suivre la proposition de création.

A2.2 utiliser des principes (p. ex., *interactivité, point de vue*) des arts médiatiques et d'autres matières artistiques (p. ex., *mouvement : rythme en arts visuels, variété en danse*) pour s'exercer et s'exprimer selon les effets recherchés (p. ex., *actualisation infographique d'une image iconique par la répétition pour en faire ressortir les caractéristiques*).

A2.3 utiliser des éléments et des principes provenant des pratiques en arts médiatiques (p. ex., *mouvement dans l'animation d'un drapeau pour exprimer le dynamisme du pays correspondant*) et dans d'autres matières artistiques (p. ex., *qualité du timbre dans un bruitage durant une présentation multimédia pour soutenir l'intérêt*) pour faire ressortir l'intention artistique.

Amorce : L'utilisation du principe d'hybridation engendre-t-elle des résultats inattendus dans ton travail d'infographie? Comment cela avantage-t-il ou non ton travail? Quels ajustements dois-tu alors apporter à ton travail?

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (p. ex., *visualisation, concentration*) et physique (p. ex., *relaxation : étirement du dos et des poignets*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors du travail technique et de l'exposition.

Amorce : À partir de la mise en situation ou du thème proposé, ferme les yeux et visualise dans ta tête les étapes du processus de création. Pense aux logiciels, outils et matériaux, personnes et œuvres qui peuvent t'aider ou t'inspirer.

A3.2 utiliser des techniques, des outils technologiques actuels et traditionnels, ainsi que des logiciels propres à la pratique étudiée (p. ex., *photographie : prise de vue, logiciel de transfert d'images; Sound Art : procédé d'enregistrement, magnétophone; infographie : manipulation d'images, logiciel de traitement d'images*) qui permettent d'intégrer dans son œuvre l'image, le texte, le son et le mouvement (p. ex., *présentation multimédia, animation par ordinateur*).

A3.3 réaliser une variété d'effets avec des techniques, des outils et des matériaux d'arts médiatiques et d'autres matières artistiques selon la proposition de création et le public ciblé (p. ex., *transition d'images pour développer ou clore une idée dans une présentation multimédia, projection orthographique pour créer un effet cubiste dans un travail infographique; klaxon et écho pour créer un environnement urbain ou rural dans une animation par ordinateur*).

A3.4 démontrer ses connaissances et sa maîtrise du fonctionnement des technologies dans son travail en arts médiatiques (p. ex., *branchement de périphériques, utilisation d'un logiciel de traitement d'images*).

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (p. ex., *exploration : inventaire des sources consultées sur son espace serveur, réalisation : autoportrait numérique imprimé en couleurs*), lieux (p. ex., *dans la classe, les couloirs de l'école, le centre de ressources*) et contextes (p. ex., *devant les pairs, animation le midi*).

A4.2 contribuer à des tâches pour l'exposition de travaux et d'œuvres (p. ex., *fiche signalétique ou mention, accrochage ou affichage*), et la gestion d'événements artistiques (p. ex., *carton d'invitation et liste d'invités pour le vernissage, annonce à l'interphone le matin et communiqué de presse sur le site Web de l'école*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (p. ex., *discussion en groupe sur les choix de langage et sur la qualité des aspects techniques, vote pour indiquer sa préférence*) avec des critères préétablis sur l'exposition présentée (p. ex., *personnalisation du thème, qualité de l'information de la fiche signalétique ou de la mention*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir des pratiques étudiées et de son travail en arts médiatiques, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment son travail en arts médiatiques et celui des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en arts médiatiques, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

B1.1 exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange en équipe ou en grand groupe, notes personnelles*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une sortie éducative ou en visitant un site Web, en regardant Chutes d'eau avec hologrammes de diffraction, œuvre de Melissa Crenshaw*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotions et sentiments, images évoquées*).

B1.2 identifier, en les décrivant, le sujet, les objets, des éléments (*p. ex., espace infini dans Spirale, image générée par ordinateur de Herbert W. Franke et Horst Helbig*), des techniques (*p. ex., vidéo en boucle projetée sur le sol; bruits de moteurs dans un environnement sonore; mouvement de cahiers suspendus et résonance de la salle dans Le cahier de morale de ma mère, installation cinétique de Marion Bordier*) et des composantes de l'exposition (*p. ex., emplacement, éclairage*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.

B1.3 identifier les principes (*p. ex., rythme, hybridation*) d'une œuvre étudiée en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (*p. ex., points de vue multiples dans Sans titre, image infographique de Gervais*

Deschênes, présentant simultanément l'espace terrestre et spatial).

B1.4 donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (*p. ex., fonction du corps intégré dans une structure architecturale, symbole de force et de pouvoir dans Lucide 01, impression à jet d'encre d'Anyse Ducharme*).

B1.5 donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :

- de différents points observés (*p. ex., capacité à susciter des émotions, intérêt pour les effets créés*);
- de modes de rétroaction (*p. ex., échange en équipe et en grand groupe, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle des arts médiatiques comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., responsabilité civique, tendances technologiques en milieu minoritaire*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., capacité de remise en question, modèle d'originalité et d'ouverture*).

Amorce : Comment les arts médiatiques peuvent-ils augmenter l'intérêt qu'une personne peut porter à l'art autochtone et à d'autres cultures que la sienne? Pourquoi cela est-il souhaitable et encouragé dans le cours?

B2.2 établir des liens entre les fonctions des arts médiatiques (*p. ex., fonction éducative ou fonction de divertissement, fonctions d'identification ou de personnalisation*) et leur influence sur ses propres valeurs comme personne, artiste et spectatrice ou spectateur (*p. ex., réflexion sur des préoccupations de l'heure, personnalisation de son espace de travail, socialisation avec ses amis et réseautage*).

B2.3 expliquer les arts médiatiques comme véhicule d'expression personnelle et de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., respect de la création et souci de l'environnement, respect de la parole donnée et revendication de ses droits*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., préoccupation écologique, revendication des minorités*).

B2.4 relever plusieurs aspects des technologies de l'information et de la communication dans divers médias (*p. ex., annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en les comparant à des façons de faire ou à des problématiques abordées d'arts médiatiques (*p. ex., relation espace-temps dans une performance, hybridation de pratiques dans une installation*).

Amorce : Explique comment la création d'un collage interactif (*p. ex., cadavre exquis*) va au-delà d'une simple utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., modèle accessible : répertoire des membres de Artengine et de la Galerie du Nouvel-Ontario, pratique sociale : foire d'art alternatif de Sudbury*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 utiliser des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., chronique Arts et spectacles d'un journal francophone local ou régional; gestion d'un collectif d'artistes [Voix visuelle, Le Laboratoire d'art]; documentation en arts médiatiques par des associations ou groupes d'artistes [Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario, Artengine]*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., fierté, sens d'appartenance*) avec la francophonie.

B3.3 décrire, dans des œuvres et des spectacles francophones d'arts médiatiques, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., valeur et croyance, intention ou aspiration artistiques*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en arts médiatiques (*p. ex., affective : respect, cognitive : résolution de problèmes, psychomotrice : dextérité*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, collaboration*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 décrire des métiers et des carrières en arts médiatiques et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts et ses habiletés (*p. ex., animateur 3D, guide de musée, technicienne ou technicien informatique*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat dans un centre de diffusion, abonnement à une revue d'art contemporain ou actuel*).

B4.3 répertorier les ressources qui existent pour le développement et l'aide en arts médiatiques, en établissant des liens avec le contexte scolaire (*p. ex., subvention : Conseil des arts de l'Ontario [CAO], gouvernement des élèves; point de diffusion : espace d'exposition [La Filature], site Web ou comité d'animation culturelle de l'école*).

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie des arts médiatiques et d'autres matières artistiques pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre l'origine des arts médiatiques et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en arts médiatiques, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

C1.1 appliquer dans son travail les notions d'arts médiatiques étudiées et celles d'autres matières artistiques en ce qui concerne :

- les éléments (*p. ex., matière et énergie en vidéo, mouvement en animation par ordinateur*) et les principes (*p. ex., hybridation de techniques et point de vue en photographie*);
- les pratiques et les techniques (*p. ex., photographie et cadrage dans la prise de vue, art lumineux et assemblage ou connexions de circuits électriques*);
- les logiciels, les outils et les matériaux (*p. ex., vidéoclip : logiciel de montage, appareil photo numérique, boutons de réglage; données : corps, son, lumière*);
- d'autres matières artistiques (*p. ex., théâtre : personnage et situation dans une œuvre vidéographique, danse : mouvement et enchaînement dans une animation par pixellisation*).

C1.2 utiliser dans son travail la terminologie :

- des éléments (*p. ex., espace*) et des principes (*p. ex., interactivité*);
- des genres et des pratiques étudiés (*p. ex., genre d'art acoustique : œuvre de Sound Art*);

- des techniques, des logiciels, des outils et des matériaux (*p. ex., bruitage : enregistrement, logiciel de montage sonore, magnétophone numérique, sons sourds, sons clairs*);
- d'autres matières artistiques (*p. ex., arts visuels : graphisme [mise en page et stylisation en infographie], musique : bruitage dans un multimédia*).

C1.3 se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de l'exposition (*p. ex., fiche signalétique ou mention, page d'accueil*) et de la gestion (*p. ex., vernissage, outils de promotion et de diffusion*).

Contextes sociohistoriques et culturels

C2.1 établir, à partir des œuvres étudiées, un continuum historique (*p. ex., graphique, carte conceptuelle*) retraçant l'origine des pratiques et des techniques en arts médiatiques (*p. ex., photographie : du théâtre d'ombres de Java à la photographie numérique en passant par les premières chambres noires [camera obscura, procédé argentique] du XVI^e siècle*).

C2.2 associer des pratiques étudiées à des tendances sociales ou industrielles ayant influencé leur développement (*p. ex., lien entre l'art copigraphique et la multiplication de l'image pour une diffusion à moindre coût, pour répondre au besoin de transformer à l'infini une image par opposition à la répéter à l'infini*).

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué les pratiques en arts médiatiques (p. ex., Jacques Charbonneau pour son travail de copigraphie et sa recherche sur les moyens de production et de diffusion artistique, Janet Cardiff pour ses installations acousmatiques [promenades ou randonnées sonores], Rebecca Belmore pour son œuvre fusionnant les enjeux actuels et les droits autochtones), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu des arts médiatiques qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (p. ex., poste de travail ergonomique, mise à jour d'antivirus);
- de la considération pour autrui (p. ex., respect des idées et du travail de l'autre, assiduité et ponctualité lors du travail d'équipe);
- de l'environnement (p. ex., utilisation réduite et réutilisation du papier, élimination écologique des matériaux nocifs et réparation de l'équipement défectueux).

Amorce : Comment l'artiste en arts médiatiques peut-il contribuer à l'environnement? Comment fait-on pour recycler des piles de papier? À quoi peut servir le papier d'imprimante usagé ou l'équipement défectueux dont la réparation coûterait trop cher?

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction ou d'imitation d'œuvres d'arts médiatiques (p. ex., respect de la propriété intellectuelle en s'inspirant d'une œuvre et non en la copiant, citation de la source selon le protocole en place des images empruntées et des textes résumés).

Amorce : Quelle est la différence entre emprunter, s'inspirer et copier?

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu des arts médiatiques (p. ex., travailler en silence, aider lorsqu'on le demande, passer derrière une personne qui regarde la même œuvre que soi, formuler des commentaires positifs).

ARTS VISUELS

Les cours d'arts visuels offerts aux élèves de 9^e et 10^e année incluent le travail pratique en atelier et le travail de réflexion appliqué à leurs œuvres et à celles du continuum historique étudié. La pratique des arts visuels a le pouvoir de transformer une perception en une vision, de traduire une réalité en symboles et de favoriser la création de liens entre le monde et son vécu. En travaillant selon les étapes du processus de création et du processus d'analyse critique, l'élève donne libre cours à cette vision, apprend le langage des symboles et s'habitue à créer des liens.

Dans le travail d'atelier, l'élève applique toutes les étapes du processus de création à plusieurs modes d'expression : dessin, peinture, sculpture, technique d'impression, photographie, animation, vidéographie, métier d'art et média mixte. Les éléments et les principes de la composition servent selon le contexte et certains sont approfondis selon l'année d'études. En appliquant le processus d'analyse critique, l'élève apprend comment les œuvres témoignent de l'histoire, des valeurs et des croyances de diverses sociétés et cultures. En faisant l'expérience d'un large éventail d'œuvres, y compris celles du riche patrimoine artistique canadien, l'élève arrive à comprendre et à apprécier l'étendue et l'apport de l'expression artistique dans sa vie personnelle et dans le monde qui l'entoure.

Un dossier de documentation est créé tout au long des étapes du processus de création pour que l'élève puisse s'y référer durant la réalisation de l'œuvre finale. À partir de ce dossier de documentation, elle ou il effectue des sélections à mettre dans le portfolio. Ainsi, avec les œuvres finales et certains produits des étapes des processus de création, l'élève effectue une synthèse de son cours, tout en relevant ce qui caractérise son travail artistique.

Les attentes des cours d'arts visuels se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : L'élève a recours au processus de création dans son travail d'atelier et intègre les éléments et les principes de la composition propres aux arts visuels. Elle ou il réalise des œuvres selon le public ciblé dans plusieurs modes d'expression. L'élève s'initie et se familiarise avec différents procédés techniques, matériaux et outils à chaque année d'études. L'élève est tenu de présenter son travail sur une base régulière afin de développer ses habiletés langagières et sa confiance en soi, particulièrement dans un contexte informel de communication.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses façons de s'exprimer. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui améliorent son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres d'arts visuels, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire spécialisé lui permettant de commenter ses propres réalisations et celles des artistes étudiés. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels des œuvres étudiées et aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec sa propre pratique en arts visuels.

Pour les lignes directrices concernant les cours de spécialisation, voir les pages 18 et 19 du présent document.

Pour la liste des cours de spécialisation en arts visuels, consulter le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts.html.

Arts visuels, 9^e année

cours ouvert

AVI10

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en arts visuels pour réaliser et présenter son travail d'atelier ainsi que pour aider à l'organisation d'expositions. En étudiant plusieurs œuvres en histoire de l'art – notamment des œuvres de la Préhistoire, des civilisations de Mésopotamie et d'Égypte ancienne, et du XX^e siècle au Canada et particulièrement en Ontario français –, l'élève acquiert des connaissances et développe son sens d'appartenance à la francophonie. Les aspects, les modes d'expression, les matériaux ou les techniques auxquels est exposé l'élève lui permettent de se familiariser avec les habiletés nécessaires pour personnaliser son travail en arts visuels. Le cours amène aussi l'élève à respecter le monde des arts visuels en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux du milieu des arts visuels et de travailler avec application, aussi bien seul qu'en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création en arts visuels au travail d'atelier, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de la composition en arts visuels au travail d'atelier, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail de création, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches d'organisation d'expositions et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., visionnement d'œuvres, encyclopédie sur cédérom*);
- divers aspects techniques (*p. ex., exploration au moyen d'esquisses ou d'ébauches selon le mode d'expression, le matériau ou le procédé indiqués*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., représentation graphique, liste de vérification*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-ménages, combinaison forcée*);
- mettent en jeu des éléments de la composition (*p. ex., texture par répétition d'un motif dans un bas-relief*) et des principes de la composition (*p. ex., variété selon l'épaisseur des lignes en graphisme*) selon les contextes étudiés;
- développent des habiletés techniques selon :
 - le mode d'expression (*p. ex., dessin, peinture, sculpture*),
 - le procédé technique (*p. ex., hachure, aplat, plaque*),

- le matériau (*p. ex., encre, gouache, glaise*),
- l'outil (*p. ex., plume, pinceau, ébauchoir*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – une œuvre d'arts visuels en vue d'une exposition, ce qui implique :

- ébaucher l'œuvre dans le format désiré;
- organiser son intervention dans le matériau selon la technique indiquée;
- faire preuve de dextérité;
- savoir se concentrer;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., échange sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., sélection de ses meilleures expérimentations, réflexion écrite sur ses défis*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., esquisse ou expérimentation à conserver pour de futurs travaux, liste de vérification des étapes des procédés techniques*).

Amorce : Comment ton dossier de documentation sur une proposition de création donnée montre-t-il la transformation de tes idées sur le plan de la quantité et de la qualité?

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments de la composition (*p. ex., ligne, texture*) et des principes de la composition (*p. ex., unité, variété*) pour s'exercer et suivre la proposition de création.

A2.2 utiliser des principes de la composition (*p. ex., harmonie de couleurs, répétition de la ligne*) pour s'exprimer selon les effets recherchés (*p. ex., atmosphère dramatique ou mystérieuse rendue par le traitement contrasté de la lumière*).

A2.3 utiliser des objets ou des symboles pour appuyer l'émotion ou l'idée exprimée, en établissant des liens avec le continuum historique étudié (*p. ex., l'œil de Râ dans l'art de l'Égypte ancienne et les forces du bien; le lys sur fond vert, symbole de la francophonie mondiale; la trille sur fond blanc, fleur emblématique de l'Ontario*).

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (*p. ex., pensée positive, visualisation*) et physique (*p. ex., relaxation : étirement du corps [cou, épaule]*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors du travail technique et de l'exposition.

A3.2 utiliser des techniques propres au mode d'expression et au matériau indiqués (*p. ex., peinture : encre [lavis et dégradés inspirés de la tradition chinoise]; sculpture : glaise [colombin et amincissement inspirés des poteries mésopotamiennes]*) selon la proposition de création.

A3.3 utiliser des supports – sur lesquels réaliser le travail – qui permettent de nouvelles applications selon le mode d'expression ou la technique indiqués (*p. ex., papier recyclé, textile ou plaque de plâtre pour une estampe; store, porte ou vieux meuble pour un dessin ou une peinture*).

A3.4 utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et l'analyse, et pour faire l'ajustement du travail en arts visuels (*p. ex., appareil photo pour juxtaposer des images réalisées sur le vif à celles réalisées à la main; numériser le travail en cours pour documenter son processus*).

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (*p. ex., exposition de groupe traditionnelle, présentation électronique d'une expérimentation*), lieux (*p. ex., dans les couloirs de l'école, sur le serveur de la classe*) et contextes (*p. ex., devant les pairs, lors d'une soirée de parents*).

A4.2 contribuer à des tâches pour l'exposition de travaux et d'œuvres (*p. ex., encadrement et accrochage ou affichage*) et pour la gestion d'événements artistiques (*p. ex., conception et distribution d'affiche, billetterie et accueil*).

Amorce : Pourquoi est-il important d'accorder une attention minutieuse à l'encadrement ou à la présentation visuelle de son œuvre? Quel effet a sur le public le passe-partout pour une œuvre bidimensionnelle ou le socle pour une œuvre tridimensionnelle?

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., commentaires oraux, vote pour indiquer sa préférence*) avec des critères préétablis sur l'exposition présentée (*p. ex., intérêt pour le matériau ou le mode d'expression, personnalisation ou créativité des œuvres*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail d'atelier et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale et de la description.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en arts visuels, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en arts visuels et celle des milieux professionnels, régionaux ou provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en arts visuels, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

B1.1 exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes sur une fiche signalétique*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une critique, en regardant Taureaux et chasseurs, peinture néolithique de Çatal Höyük en Turquie*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotion ressentie, anecdote*).

B1.2 identifier, en les décrivant, les objets, le sujet et des éléments de la composition (*p. ex., coiffure, portrait, ligne*), des techniques (*p. ex., superposition et juxtaposition dans Rêve de nuit, collographe d'Ann McCall*) et des composantes de l'exposition (*p. ex., encadrement, environnement sonore*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.

B1.3 identifier les principes de la composition (*p. ex., unité et harmonie, variété et contraste*) d'une œuvre étudiée, en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (*p. ex., âge ou expérience de la vie exprimés dans un portrait par des lignes contrastées figurant les rides; unité obtenue par la répétition de courbes et de couleurs analogues dans Above the Trees, peinture à l'huile d'Emily Carr*).

B1.4 donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé, en faisant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus (*p. ex., étirement exagéré des bras soulignant l'anxiété maternelle dans Les premiers pas de ma fille, lithographie de Napatchie Pootoogook*).

B1.5 donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :

- de différents points observés (*p. ex., capacité à susciter des émotions, intérêt pour les effets créés*);
- de modes de rétroaction (*p. ex., échange avec les pairs, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle des arts visuels comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., souci de l'environnement, paix dans le monde*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., Pablo Picasso donnant le dessin d'une colombe comme logo à Amnesty internationale, modèle de créativité et d'empathie*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions des arts visuels (*p. ex., fonctions éducative et spirituelle, fonctions utilitaire et commerciale*) et leur influence sur sa vie personnelle (*p. ex., socialisation avec ses amis, réflexion sur des préoccupations de l'heure, intégration des arts visuels à son style de vie*).

B2.3 expliquer les arts visuels comme véhicule d'expression personnelle ou de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., respect de la création et souci de l'environnement, respect de la parole donnée et revendication de ses droits*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., écologie : développement durable des ressources, droits acquis : revendications de minorités*).

B2.4 décrire l'utilisation des arts visuels dans divers médias (*p. ex., annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en considérant les retombées personnelles ou culturelles (*p. ex., perception du corps féminin, égalité des artistes féminins et masculins présentés, image de la femme et de l'homme dans les œuvres choisies*).

Amorce : Comment les représentations du corps humain dans les médias diffèrent-elles des représentations tirées du continuum historique étudié ou comment leur ressemblent-elles?

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., objet : bibelot, meuble; modèle accessible : artiste, galeriste*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 inventorier des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., programme d'une école d'art locale ou programme d'arts visuels de son école; protocole d'exposition de la galerie ou du centre culturel de sa région*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., ouverture, fierté*) avec la francophonie.

B3.3 identifier, dans des œuvres et des expositions francophones d'arts visuels, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., intérêts et habiletés personnels, façon de s'exprimer*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en arts visuels (*p. ex., affective : respect, cognitive : résolution de problèmes, psychomotrice : dextérité technique*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, effort*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 identifier des métiers et des carrières en arts visuels et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts (*p. ex., technicienne ou technicien d'imprimerie, photographe, galeriste*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat, consommation de produits culturels*).

Amorce : Quel organisme ou événement culturel local pourrait bénéficier de tes compétences et de ton intérêt pour les arts visuels?

B4.3 décrire le rôle du bénévolat, du mécénat et des fondations dans des organismes ou des regroupements sans but lucratif du monde des arts visuels, des beaux-arts et des arts en général.

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie des arts visuels pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en arts visuels, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions d'arts visuels étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments de la composition (*p. ex., ligne et forme d'un mobile non figuratif d'Alexander Calder*) et les principes de la composition (*p. ex., contraste et répétition dans une frise assyrienne*);
 - les modes d'expression et leurs techniques (*p. ex., dessin : hachure, pointillé; technique d'impression : collographie, monotype; photographie : photogramme, photomontage*);
 - les matériaux et les outils (*p. ex., peinture : gouache, pinceau-éponge; sculpture : glaise, ébauchoir*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments de la composition (*p. ex., valeur : échelle de valeurs, couleur : harmonie de couleurs complémentaires*) et des principes de la composition (*p. ex., unité : cohérence visuelle, contraste : centre d'intérêt*);
 - des procédés techniques (*p. ex., sculpture : pierre taillée des édifices du parlement canadien; métier d'art : jonc et branchage dans un tissage*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., période [art préhistorique : paléolithique, néolithique, mégalithique; antiquité : Mésopotamie, Égypte ancienne], style [Égypte ancienne : bas-relief romanisant ou ptolémaïque], mouvement artistique [impressionnisme, op'art]*).

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes d'exposition (*p. ex., plan d'installation, encadrement*) et de la gestion (*p. ex., carton d'invitation, protocole d'accueil*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir un continuum historique (*p. ex., dépliant, collage annoté*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., tachisme pour capter les effets fugitifs de la lumière chez les impressionnistes et emprunt de la technique par les membres du Groupe des Sept dans leurs ébauches du paysage canadien et dans leurs œuvres; personnages filiformes et étirés au néolithique et dans les sculptures d'Alberto Giacometti*).
- C2.2** associer des thèmes ou des préoccupations des œuvres étudiées à des contextes sociohistoriques ou culturels (*p. ex., naturalisme de l'art rupestre paléolithique dans un contexte de chasse, spiritualité des œuvres d'Emily Carr dans un contexte de proximité des Autochtones*).
Amorces : Pourquoi certains artistes sont-ils influencés par leur environnement?
 Quels aspects de ton entourage se retrouvent dans ton travail et pourquoi?
- C2.3** décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire des arts visuels au Canada (*p. ex., Henriette Éthier pour la richesse de son travail d'expérimentation; Joe Fafard pour l'aspect ludique de son œuvre; Kenojuak Ashevak, dessinatrice, sculpteure, pour le récit de son peuple inuit*), tout en considérant leur apport à son propre travail d'atelier.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu des arts visuels qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (*p. ex., respect des consignes d'utilisation des outils, lieu de travail approprié à la technique utilisée*);
- de la considération pour autrui (*p. ex., accueil et respect, assiduité lors du travail d'équipe*);
- de l'environnement (*p. ex., réutilisation de produits recyclables, entretien du matériel et des outils*).

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction et d'imitation d'œuvres d'arts visuels (*p. ex., paraphrase ou reformulation d'un texte, titre de l'œuvre, date d'exécution, nom de l'artiste lors d'un travail de reproduction, approbation d'une personne avant de la photographier ou de la filmer*).

Amorce : Pourquoi est-ce acceptable de s'exercer à dessiner à la manière de..., mais inacceptable de signer le produit final de son propre nom, comme s'il était de son cru?

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu des arts visuels (*p. ex., respecter le besoin de concentration des autres, commenter de façon proactive le travail artistique, soigner la présentation et l'encadrement de son travail*).

Arts visuels, 10^e année

cours ouvert

AVI20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en arts visuels pour réaliser et présenter son travail d'atelier ainsi que pour aider à l'organisation d'expositions, tout en faisant preuve d'initiative et de responsabilité. À partir de plusieurs œuvres en histoire de l'art – notamment des œuvres de l'Antiquité grecque et romaine, de Byzance, du Moyen Âge, de la Renaissance, des périodes baroque et classique, de la Nouvelle-France et de l'Ontario français –, l'élève se familiarise avec plusieurs approches et styles. Les aspects, les modes d'expression, les matériaux ou les techniques auxquels est exposé l'élève l'incitent à développer ses habiletés et à acquérir des connaissances lui permettant d'exprimer son identité dans son travail en arts visuels et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde des arts visuels en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu des arts visuels, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création en arts visuels au travail d'atelier, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de la composition en arts visuels au travail d'atelier, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail de création, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches d'organisation d'expositions et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., visionnement d'œuvres, recherche électronique ou manuscrite*);
- divers aspects techniques (*p. ex., exploration au moyen d'esquisses ou d'ébauches selon le mode d'expression, le matériau ou le procédé indiqués*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., ensemble de croquis, bref résumé écrit*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., combinaison forcée, liste d'attributs*);
- mettent en jeu des éléments de la composition (*p. ex., couleur : harmonie froide d'une marine*) et des principes de la composition (*p. ex., équilibre et proportion : formes et masses d'un mobile*) selon les contextes étudiés;
- développent des habiletés techniques selon :
 - le mode d'expression (*p. ex., technique d'impression, photographie, animation*),
 - le procédé technique (*p. ex., gravure en creux [intaglio], application de filtres, feuilletoscope*),

- le matériau (*p. ex., linoléum, logiciel de traitement d'images, calepin à dessins*),
- l'outil (*p. ex., gouge, appareil photo numérique, feutre*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – une œuvre d'arts visuels en vue d'une exposition, ce qui implique :

- ébaucher l'œuvre dans le format désiré;
- organiser son intervention dans le matériau selon la technique indiquée;
- faire preuve de dextérité dans l'exécution et de souplesse dans les idées;
- savoir se concentrer sur les plans émotif et technique;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., discussion sur les images mentales évoquées, aide-mémoire sur l'effet d'éléments ou de principes de la composition*) :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., noms des artistes et des œuvres dont on s'est inspiré, stratégie d'amélioration pour surmonter les défis*);
- réinvestir dans ses apprentissages.

Amorce : Donne des exemples de fluidité, de souplesse ou d'élaboration tirés de ton dossier de documentation.

Éléments et principes

- A2.1** utiliser des éléments de la composition (p. ex., *valeur, forme*) et des principes de la composition (p. ex., *rythme, mouvement*) pour s'exercer et suivre la proposition de création.
- A2.2** utiliser des principes de la composition (p. ex., *contraste de valeurs, variété de textures*) pour s'exprimer selon les effets recherchés (p. ex., *élégance ou sobriété d'une figure humaine rendus par l'équilibre des proportions*).
- A2.3** utiliser des objets et des symboles pour appuyer l'émotion ou l'idée exprimée en établissant des liens avec le continuum historique étudié (p. ex., *nature grandiose des œuvres du Groupe des Sept et vitalité du peuple canadien, et lumière chez Clément Bérini et concept du spirituel*).

Techniques et outils technologiques

- A3.1** exécuter des exercices de mise en forme mentale (p. ex., *concentration, ouverture d'esprit*) et physique (p. ex., *exercice de relaxation : étirement du dos et des poignets*) sur une base régulière pour :
- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
 - diminuer le stress lors du travail technique et de l'exposition.
- A3.2** utiliser des techniques propres au mode d'expression et au matériau indiqués (p. ex., *peinture : fondu de couleurs rabattues pour la perspective atmosphérique inspirée du sfumato de Léonard de Vinci; sculpture : plâtre [soustraction comme taille, ronde-bosse] inspiré de la période cycladique*) selon la proposition de création.
- A3.3** transformer des travaux et des œuvres en utilisant des outils technologiques traditionnels et actuels (p. ex., *acétates superposés pour modifier une composition, logiciel de traitement d'images pour élaborer la sculpture d'un portrait*).
- A3.4** utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et l'analyse, et pour faire l'ajustement du travail en arts visuels (p. ex., *logiciel de traitement d'images pour transformer un objet en un autre objet, logiciel de présentation pour documenter son processus*).

Présentation

- A4.1** présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (p. ex., *exposition de groupe virtuelle, critique de groupe*), lieux (p. ex., *dans les couloirs de l'école, au centre de ressources*) et contextes (p. ex., *animation le midi, événement scolaire*).
- A4.2** contribuer à des tâches pour l'exposition de travaux et d'œuvres (p. ex., *fiche signalétique ou mention, accrochage ou affichage*) et pour la gestion d'événements artistiques (p. ex., *carton d'invitation et liste d'invités, communiqué de presse [rédaction et annonce à l'interphone et dans le journal de l'école]*).
- Amorce** : À quoi sert une fiche signalétique ou la mention de l'œuvre exposée? Pourquoi est-il important de ne négliger aucune des rubriques que l'on y retrouve habituellement (p. ex., titre et date d'exécution, dimensions, mode d'expression et matériau, commentaire de l'artiste)?
- A4.3** préparer quelques aspects d'un sondage (p. ex., *discussion en groupe sur la qualité technique, fiche d'appréciation sur l'information donnée sur les œuvres*) avec des critères préétablis sur l'exposition présentée (p. ex., *efficacité des principes de la composition, personnalisation des œuvres*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail d'atelier et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en arts visuels, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en arts visuels et celle des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en arts visuels, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

B1.1 exprimer sa réaction initiale (*p. ex., discussion de vive voix en équipe ou en grand groupe, liste de vérification dans le cahier à esquisser*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une sortie éducative ou en visitant un site Web, en regardant Laocoon et ses fils, sculpture hellénistique*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotions et sentiments, souvenirs et images mentales évoqués*).

B1.2 identifier, en les décrivant, les objets, le sujet et des éléments de la composition (*p. ex., bâtiments, paysage urbain, forme et masse*), des techniques (*p. ex., médias mixtes dans Femmes et chien, sculpture de Marisol Escobar dite Marisol*) et des composantes de l'exposition (*p. ex., emplacement, éclairage*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.

B1.3 identifier les principes de la composition (*p. ex., variété et contraste, équilibre et proportion*) d'une œuvre étudiée, en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (*p. ex., franchissement d'obstacles pour parvenir au but exprimé par une variété de plans*

indiquant la profondeur de champ dans une photographie; instabilité obtenue par l'équilibre asymétrique de sphères peintes en couleurs analogues chaudes dans Sphères, installation de Lance Bélanger).

B1.4 donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé, en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (*p. ex., accentuation des valeurs sombres renforçant l'atmosphère inquiétante et sinistre dans Horse and Train, peinture d'Alex Colville*).

B1.5 donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :

- de différents points observés (*p. ex., personnalisation du sujet, appui d'un principe de composition au message véhiculé*);
- de modes de rétroaction (*p. ex., discussion en grand groupe, rédaction d'un bref commentaire*).

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle des arts visuels comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., égalité des sexes, respect des droits d'une minorité*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., Frog, œuvre témoignant des revendications de Suzon Demers, modèle de créativité et de continuité*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions des arts visuels (*p. ex., fonctions éducative ou esthétique, fonction utilitaire ou fonction de divertissement*) et leur influence sur ses propres valeurs comme personne, artiste et spectateur (*p. ex., confirmation d'un point de vue, divertissement esthétique, ouverture sur d'autres cultures et valeurs*).

B2.3 expliquer les arts visuels comme véhicule d'expression personnelle et de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., respect de l'énergie des esprits protecteurs et de leurs représentations fétiches [amulettes, tatouages], commémoration d'événements et occupation des terres ancestrales*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., ornementation : identification symbolique, notion de territoire : marquage de son territoire*).

B2.4 déterminer l'influence des médias sur les arts visuels selon différents contextes (*p. ex., film, publicité télévisée, site Web*) et critères (*p. ex., qualité, métissage de styles ou de modes d'expression*).

Amorce : Comment les médias influencent-ils des valeurs sociales comme le respect de l'environnement et le concept du beau?

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., modèle accessible : répertoire sur le site Web des membres du Bureau des regroupements des artistes visuels de l'Ontario [BRAVO]; pratique sociale : exposition d'œuvres dans le cadre du Festival franco-ontarien*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 utiliser des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., chronique Arts et spectacles d'un journal francophone régional; gestion d'un collectif d'artistes [Galerie du Nouvel Ontario, Voix visuelle]; documentation en arts visuels des associations [Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario, AFÉAO]*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., fierté, sens d'appartenance*) avec la francophonie.

B3.3 décrire, dans des œuvres et des expositions francophones d'arts visuels, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., croyance, intention artistique*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en arts visuels (*p. ex., affective : respect, cognitive : résolution de problèmes, psychomotrice : dextérité technique*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, effort*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 décrire des métiers et des carrières en arts visuels et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts et ses habiletés (*p. ex., potière ou potier, commissaire d'exposition, guide de musée ou guide touristique*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat pour le montage d'une exposition, visite d'expositions variées*).

Amorce : Quels projets scolaires ou communautaires seraient avantagés par un apport des arts visuels? Comment t'y prendrais-tu pour faire valoir ta participation en arts visuels à ces projets?

B4.3 répertorier les ressources qui existent pour le développement et l'aide en arts visuels ou beaux-arts, en établissant des liens avec le contexte scolaire (*p. ex., subvention : Conseil des Arts de l'Ontario [CAO], gouvernement des élèves; points de diffusion : Réseau Ontario, journal scolaire, site Web ou comité d'animation culturelle*).

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie des arts visuels pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en arts visuels, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions d'arts visuels étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments de la composition (*p. ex., espace et couleur dans les œuvres non figuratives de Mark Rothko*) et les principes de la composition (*p. ex., unité et cohérence dans l'architecture grecque classique*);
 - les modes d'expression et leurs techniques (*p. ex., animation : thaumatrope, phénakistiscope; photographie : stéréoscopique, panoramique; métier d'art : émail sur cuivre, vitrail*);
 - les matériaux et les outils (*p. ex., dessin : sanguine, estompe; peinture : acrylique, spatule*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments de la composition (*p. ex., forme bidimensionnelle, masse tridimensionnelle*) et des principes de la composition (*p. ex., équilibre symétrique ou asymétrique, proportion : nombre d'or*);
 - des procédés techniques (*p. ex., peinture : clair-obscur des peintures du Caravage, métier d'art : enluminure dans une miniature*).
 - du continuum historique étudié (*p. ex., période [Antiquité : art grec cycladique, géométrique, archaïque, classique, hellénistique], style [chapiteau de style dorique, ionique, corinthien], mouvement artistique [surréalisme, hyper-réalisme]*).

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes d'exposition (*p. ex., fiche signalétique ou mention de l'œuvre, cadre conceptuel de l'exposition*) et de la gestion (*p. ex., vernissage, outils de promotion et de diffusion*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir un continuum historique (*p. ex., graphique, carte conceptuelle*) comparant la récurrence de certaines caractéristiques selon les périodes, mouvements et styles des œuvres étudiées et leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., contrapposto et sobriété de l'expression faciale pour symboliser le beau et la force intérieure dans la statuaire classique grecque et dans les œuvres religieuses de la Renaissance du Quattrocento; corps en mouvement et expressivité faciale prononcés dans la statuaire hellénistique et dans la peinture maniériste et baroque*).
- C2.2** expliquer l'aspect narratif des œuvres étudiées selon le contexte sociohistorique ou culturel (*p. ex., vitrail gothique et enseignement religieux au Moyen Âge; frises et métopes de combats de guerrier dans les édifices de la Grèce antique et commémoration de victoires*).
Amorce : À quoi reconnaît-on le contexte culturel de temps et de lieu dans les œuvres étudiées? Ton travail contient-il de tels contextes?

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire des arts visuels au Canada (p. ex., *Karole Marois pour sa recherche sur l'expression universelle de l'être humain quelle que soit sa culture; Ozias Leduc pour la dimension religieuse et spirituelle qui perdure dans son œuvre; David Hannan pour son engagement dans la culture des Métis, l'histoire et les notions de territoire*), tout en considérant leur apport à son propre travail d'atelier.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu des arts visuels qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (p. ex., *étiquetage des produits nocifs, hauteur ergonomique de la table de travail*);
- de la considération pour autrui (p. ex., *accueil et respect des idées de l'autre, ponctualité lors du travail d'équipe*);
- de l'environnement (p. ex., *réduction des déchets d'atelier, utilisation parcimonieuse des matériaux périssables*).

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction ou d'imitation d'œuvres d'arts visuels (p. ex., *citation de la source selon le protocole en place des images empruntées et des textes résumés, respect de la propriété intellectuelle, respect du modèle vivant lors de poses*).

Amorce : Quelle est la différence entre plagiat, appropriation et propriété intellectuelle?

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu des arts visuels (p. ex., *être responsable de son espace de travail et du rangement collectif; dans une exposition, passer derrière une personne qui regarde une œuvre, réagir avec courtoisie aux commentaires sur son travail*).

DANSE

Les cours de danse offerts en 9^e et 10^e année initient et familiarisent l'élève à la notion que le mouvement constitue une forme d'expression et que le corps humain en est l'instrument. Le travail en danse se partage entre la chorégraphie, c'est-à-dire ce qui transforme les images, les idées et les sentiments en séquences gestuelles, et l'interprétation, à savoir une capacité de mémorisation des mouvements, un corps bien entraîné, un sens du rythme et de l'empathie. Car, interpréter une œuvre exige le contrôle du corps et le rendu émotif qui se trouve au cœur de la chorégraphie.

L'apprentissage de la danse nécessite un équilibre entre les connaissances, les habiletés et les émotions, ce qui permet à l'élève-chorégraphe et à l'élève-interprète de mener à bien son travail. Elle ou il perfectionne sa sensibilité kinesthésique et exploite tous les éléments de la danse (corps, temps, espace, énergie, interrelation) dans le but de créer des chorégraphies. L'élève perfectionne la technique de la danse qui souligne l'importance des facteurs physiologiques et des facteurs de santé et de sécurité, ce qui entraîne une utilisation plus complète du corps et de toutes ses parties dans l'expression créative.

L'étude des danses de participation (danse populaire) et de représentation (danse théâtrale) met l'élève en relation avec diverses cultures, sociétés et périodes de l'histoire. Par la recherche, l'exploration et l'expérimentation, l'élève est amené à comprendre la danse en tant que langage universel.

Les attentes des cours de danse se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : L'élève a recours au processus de création pour chorégrapier, interpréter et présenter ses danses sur une base régulière dans divers contextes. Pour être efficace, ce processus doit se dérouler dans un milieu stimulant qui encourage l'élève à explorer librement ses idées sans inhibition. Le travail créatif en danse passe par la réalisation d'exercices variés qui misent sur la fluidité, la souplesse, l'élaboration et l'originalité. Le travail d'interprétation en danse passe par le travail technique appliqué aux positions, pas et mouvements de danse ainsi que par le travail d'entraînement sur une base régulière.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses façons de s'exprimer. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui amélioreront son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres dansées, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire spécialisé lui permettant de commenter son travail et celui d'autres chorégraphes et interprètes. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels des œuvres étudiées et aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec sa propre pratique en danse.

Pour les lignes directrices concernant les cours de spécialisation, voir les pages 18 et 19 du présent document.

Pour la liste des cours de spécialisation en danse, consulter le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts.html.

Danse, 9^e année

cours ouvert

ATC10

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en danse pour réaliser et présenter son travail de chorégraphie et d'interprétation ainsi que pour aider à la production. En étudiant plusieurs formes et styles de danses de participation et de danses théâtrales à travers l'histoire, l'élève acquiert des connaissances et développe son sens d'appartenance à la francophonie. Les aspects, les techniques ou les composantes du travail de chorégraphie et d'interprétation lui permettent de se familiariser avec les habiletés nécessaires pour personnaliser son travail en danse. Le cours amène aussi l'élève à respecter le monde de la danse en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux du milieu de la danse et de travailler avec application, aussi bien seul qu'en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création à la composition chorégraphique et à l'interprétation de danses, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de danse aux composantes du travail de chorégraphie et d'interprétation, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques de mise en forme, d'exécution et d'interprétation dans son travail, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

Travail de chorégraphie

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., Internet, encyclopédie sur cédérom*);
- divers aspects techniques (*p. ex., en improvisation, en observation*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., représentation graphique, liste de vérification*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création, des manipulations différentes et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-méninges, voyage de fantaisie*);
- mettent en jeu des éléments, des principes, des procédés de composition et des structures chorégraphiques selon les contextes étudiés (*p. ex., danses de participation : forme, y compris style*).

A1.4 élaborer – en incorporant les choix de l'expérimentation – une composition chorégraphique, ce qui implique :

- choisir les enchaînements de pas;
- déterminer les emplacements et les formations;
- sélectionner une structure chorégraphique et des composantes de la production;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à sa composition chorégraphique en en objectivant les points forts et les défis pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., photographie de sa chorégraphie, réflexion écrite sur ses créations*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., dessin d'une phrase de mouvements, liste de vérification des directives à donner*).

Travail d'interprétation

A1.6 documenter la chorégraphie (*p. ex., recherche électronique ou manuscrite, échange sur le thème de la chorégraphie avec l'élève-chorégraphe*), en explorant les techniques d'interprétation (*p. ex., observation, improvisation*) et les aspects de l'exécution technique (*p. ex., coordination, rythme*).

A1.7 réaliser, selon les indications chorégraphiques, un ensemble d'expérimentations qui développent l'expression du thème (*p. ex., direction du regard, concentration*) et les habiletés techniques (*p. ex., coordination et enchaînement de pas, jumelage souplesse-latéralité*).

- A1.8** élaborer, dans un contexte de répétition, d'ajustement et de présentation, une interprétation qui :
- véhicule les indications chorégraphiques;
 - reflète les choix retenus lors de l'expérimentation;
 - fait appel à la mémorisation et à la concentration sur les plans émotif et technique.

A1.9 rétroagir à son interprétation en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., échange sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) afin d'y apporter des ajustements et de la documenter en prévision d'autres interprétations.

Amorce : Quelles sont les conséquences si une danseuse ou un danseur garde les yeux rivés au sol?

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments (*p. ex., corps : action locomotrice, espace : niveau*), des principes (*p. ex., unité, variété*) et des composantes du travail de chorégraphie (*p. ex., synchronisation, enchaînement*) selon la proposition de création.

A2.2 utiliser des éléments (*p. ex., corps : mouvement de base, temps : durée absolue*) et des principes (*p. ex., unité, variété*) pour en faire l'exécution technique et le travail d'interprétation dans la classe technique et dans les chorégraphies créées et étudiées.

A2.3 suivre ou donner – à titre de danseur ou de chorégraphe – les directives concernant les éléments et les principes.

Amorce : Respecte ton emplacement et regarde vers l'avant.

Techniques et outils technologiques

- A3.1** exécuter des exercices de mise en forme mentale (*p. ex., relaxation, écoute active*) et physique (*p. ex., étirement, renforcement*) sur une base régulière pour :
- se préparer à la classe technique, à la composition chorégraphique et à l'interprétation;
 - favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
 - diminuer le stress lors de l'exécution.

A3.2 exercer, sur une base régulière, ses muscles abdominaux et dorsaux qui assurent la posture du corps afin de contrôler le centre de gravité dans l'exécution de mouvements sur place ou de déplacements (*p. ex., port de bras, demi-plié et élevé*).

A3.3 travailler, sur une base régulière, les aspects de l'exécution technique (*p. ex., improvisation, coordination*) avec les pas, les mouvements et les enchaînements (*p. ex., retiré, triplet, course, jeté*) du genre, de la forme ou du style des danses étudiées.

A3.4 bâtir, à l'aide de plusieurs techniques (*p. ex., observation, coordination*), sa capacité pour le travail d'interprétation dans la classe technique et durant l'exécution d'un rôle ou d'une chorégraphie entière.

A3.5 utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et l'analyse, et pour faire l'ajustement du travail en danse (*p. ex., Internet et vidéoclip pour collecter des données d'enchaînement de pas et s'en inspirer, lecteur audionumérique et ordinateur pour créer un environnement sonore, caméra vidéo pour analyser son travail*).

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (*p. ex., photographies et notes, séquences vidéo de ses expérimentations, minirécital*), lieux (*p. ex., dans la classe, l'auditorium*) et contextes (*p. ex., devant les pairs, devant un public scolaire restreint*).

A4.2 contribuer à des tâches de production (*p. ex., retouche de costume, maquillage*) et de gestion d'événements artistiques (*p. ex., enregistrement vidéo, élaboration d'un horaire de répétition et de représentation*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., commentaires oraux, vote pour indiquer sa préférence*) avec des critères préétablis sur le spectacle de danse présenté (*p. ex., intérêt du sujet, travail d'unisson et de concentration*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale et de la description.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en danse, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en danse et celle des milieux professionnels, régionaux ou provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en danse, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes sur fiche*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'exploration, en visionnant un pow-wow*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotion ressentie, anecdote*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, des éléments (*p. ex., espace : dimension limitée avec mouvements petits et localisés*) et des composantes du travail de chorégraphie (*p. ex., procédé de composition : répétition et rythme de pas de marche pour assurer la majesté dans une danse de cour*), d'interprétation et de production (*p. ex., costume et décor d'apparat*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée (*p. ex., solennité du menuet*).
- B1.3** identifier les principes d'une danse en analysant comment ils permettent d'organiser, selon le thème présenté, les éléments et les composantes du travail de chorégraphie, d'interprétation ou de production (*p. ex., l'harmonie des transitions entre les enchaînements de pas dégage un sentiment de tranquillité ou de paix*).
- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus (*p. ex., rythmes vifs et pas sautillants témoignant de la joie de vivre dans une danse pour célébrer un événement, élégance des pas et légèreté des mouvements caractérisant les danses et la vie en société des membres d'une cour princière*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., agilité technique des interprètes, intérêt pour le thème ou le message*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., échange avec les pairs, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

- B2.1** préciser le rôle de la danse comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., confrontation de clans, sélection de conjoints*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., chorégraphe actualisant des danses narratives traditionnelles, modèle d'innovation et de continuité*).

Amorce : Quelles danses de société sont actuellement les plus à la mode dans ta communauté? Comment illustrent-elles la société dans laquelle tu vis?

B2.2 établir des liens entre les fonctions de la danse (p. ex., *fonction de divertissement des danses populaires et de Jazz, fonction sacrée des danses de rituel*) et leur influence sur sa vie personnelle (p. ex., *socialisation avec ses amis, commémoration d'un événement*).

B2.3 expliquer la danse comme véhicule d'expression personnelle ou de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (p. ex., *danse pour resserrer les liens avec la communauté et contacter les esprits, danse pour honorer la création du monde*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (p. ex., *appartenance, écologie*).

B2.4 décrire l'utilisation de la danse dans divers médias (p. ex., *annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en considérant les retombées personnelles ou culturelles (p. ex., *perception du corps, rôle de la femme et rôle de l'homme*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (p. ex., *objet : costume, décor; modèle accessible : danseur, chorégraphe*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 inventorier des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (p. ex., *école locale de danse, centre de diffusion communautaire, chronique Arts et spectacles d'un journal local*) pour développer des rapports positifs (p. ex., *ouverture, fierté*) avec la francophonie.

B3.3 identifier, dans des œuvres et des spectacles francophones de danse, les aspects qui le caractérisent (p. ex., *intérêt personnel, façon de s'exprimer*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en danse (p. ex., *affective : confiance en soi, cognitive : communication, psychomotrice : posture et efficacité du mouvement*), ainsi que celles liées au développement du caractère (p. ex., *effort, autonomie*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 identifier des métiers et des carrières en danse et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts (p. ex., *conceptrice ou concepteur d'éclairage, interprète, costumière ou costumier*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (p. ex., *bénévolat pour l'affichage publicitaire, consommation de produits culturels*).

B4.3 décrire le rôle du bénévolat, du mécénat et des fondations dans des organismes ou des regroupements sans but lucratif du monde de la danse et des arts en général.

Amorce : Visitez les sites Web de différentes fondations ou organisations qui appuient le milieu de la danse ainsi que ceux d'associations et de troupes de danse. Dégagez ce qu'on y dit sur le bénévolat ou le mécénat.

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie de la danse pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en danse, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions de danse étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments (*p. ex., espace : direction simple en avant, en arrière*) et les principes (*p. ex., unité dans l'enchaînement des phrases de mouvements*);
 - le travail de chorégraphie (*p. ex., répétition, structure de base, mouvement [demi-plié], pas de danse [chaîné], position [bras en ouverture et en parallèle]*);
 - le travail d'interprétation (*p. ex., technique de mémorisation, coordination spatiotemporelle*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments (*p. ex., forme globale du corps large, longue*) et des principes (*p. ex., variété*);
 - du travail de chorégraphie (*p. ex., juxtaposition, patron ABA, triplet*);
 - du travail d'interprétation (*p. ex., musicalité, travail avec résistance*);
 - de l'anatomie (*p. ex., ossature*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., danse des masques de la Côte d'Ivoire, danse moderne : style de Loïe Fuller*).

Amorce : Quels moyens utilises-tu pour retenir et employer la terminologie appropriée durant ton travail en danse?

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., console de sons, cyclorama*), de l'espace scénique (*p. ex., côté cour côté jardin, coulisses*) et de la gestion (*p. ex., billetterie, protocole d'accueil*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir un continuum historique (*p. ex., dépliant, collage annoté*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., les danses du Moyen Âge et le quadrille irlandais métissés dans des danses canadiennes françaises, la danse des roseaux des Premières Nations à l'origine de danses actuelles portant sur la communion avec la nature*).
- C2.2** associer des thèmes ou des préoccupations dans les danses étudiées à des contextes sociohistoriques ou culturels (*p. ex., implorer les dieux dans les danses de rituel des civilisations antiques ou chez les Autochtones, emploi de l'éclairage électrique dans les productions de Loïe Fuller grâce à la découverte de l'électricité*).
- C2.3** décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire de la danse au Canada (*p. ex., Sylvie Bouchard et David Danzon pour la création de la compagnie Corpus, Celia Franca pour la création du Ballet national du Canada, Michael Greyeyes pour ses chorégraphies hybrides de danses contemporaine et autochtone*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu de la danse qui témoignent d'un souci :

- de l'alimentation et de l'hygiène personnelle (*p. ex., Guide alimentaire canadien : apport des principes de l'alimentation, recommandations*);
- de la considération pour autrui (*p. ex., ponctualité, assiduité*);
- de l'environnement (*p. ex., recyclage de costumes, nettoyage des lieux*).

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de danses (*p. ex., paraphrase et citation du nom de l'auteur, téléchargement légal plutôt que piratage de musique, obtention du droit de reprendre une pièce de répertoire*).

Amorce : Quelles sont les différences entre plagier une œuvre et obtenir les droits d'utiliser cette œuvre?

C3.3 se comporter selon le code de bienséance du milieu de la danse (*p. ex., porter le costume requis, respecter l'espace corporel et sonore de ses pairs, applaudir au moment opportun*).

C3.4 différencier les lieux et les mouvements sécuritaires de ceux comportant des risques (*p. ex., sol souple, routine d'échauffement en début de travail, alignement du genou avec le centre du pied correspondant pour éviter les torsions et l'affaissement lors de pliés*).

Danse, 10^e année

cours ouvert

ATC20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en danse pour réaliser et présenter son travail de chorégraphie et d'interprétation ainsi que pour aider à la production, tout en faisant preuve d'initiative et de responsabilité. En étudiant plusieurs formes, styles et techniques de danses de participation et de danses théâtrales passées et actuelles, l'élève développe des habiletés en danse. Les aspects, les techniques ou les composantes du travail de chorégraphie et d'interprétation lui permettent d'exprimer son identité dans son travail en danse et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde de la danse en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu de la danse, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création à la composition chorégraphique et à l'interprétation de danses, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de danse aux composantes du travail de chorégraphie et d'interprétation, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques de mise en forme, d'exécution et d'interprétation dans son travail, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

Travail de chorégraphie

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., vidéo de danses, recherche électronique ou manuscrite*);
- divers aspects techniques (*p. ex., en improvisation, en concentration*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., schéma conceptuel, résumé dans le journal de bord*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité;
- reflètent la proposition de création, des manipulations différentes et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., liste de contrôle, combinaison forcée*);
- mettent en jeu des éléments, des principes, des procédés de composition et des structures chorégraphiques selon les contextes étudiés (*p. ex., danses théâtrales : forme, y compris style*).

A1.4 élaborer – en incorporant les choix de l'expérimentation – une composition chorégraphique, ce qui implique :

- choisir les enchaînements de pas;
- déterminer les emplacements et les formations;

- sélectionner une structure chorégraphique et des composantes de la production;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à sa composition chorégraphique en en objectivant les points forts et les défis pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., extrait de vidéo de son interprétation, notes sur son interprétation dans le journal de bord*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., dessin de pas selon un patron, aide-mémoire portant sur des procédés de composition à privilégier*).

Travail d'interprétation

A1.6 documenter la chorégraphie (*p. ex., recherche manuscrite, visionnement de DVD, discussion sur la motivation avec l'élève-chorégraphe*), en explorant les techniques d'interprétation (*p. ex., nuance musicale, vision périphérique*) et les aspects de l'exécution technique (*p. ex., clarté, stabilité*).

A1.7 réaliser, selon les indications chorégraphiques, un ensemble d'expérimentations qui développent l'expression du thème (*p. ex., nuance musicale, gestuelle*) et qui améliorent des habiletés techniques (*p. ex., synchronisation des mouvements, jumelage centrage-clarté*).

A1.8 élaborer, dans un contexte de répétition, d'ajustement et de présentation, une interprétation qui :

- véhiculer les indications chorégraphiques;

- reflète les choix retenus lors de l'expérimentation;
- fait appel à la mémorisation, à la concentration et à l'intégration sur les plans émotif et technique.

A1.9 rétroagir à son interprétation en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., discussion sur les images mentales évoquées, aide-mémoire sur l'effet d'éléments ou de principes*) afin d'y apporter des ajustements et de la documenter en prévision d'autres interprétations.

Amorce : Comment la qualité de ton interprétation d'une chorégraphie témoigne-t-elle du travail que tu as fourni dans la classe technique et pendant le travail de répétition?

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments (*p. ex., corps : forme globale, interrelation : orientation*), des principes (*p. ex., équilibre, contraste*) et des composantes du travail de chorégraphie (*p. ex., crescendo/decrescendo, centre d'intérêt/arrière-plan*) selon la proposition de création.

A2.2 utiliser des éléments (*p. ex., corps : action locomotrice, énergie : action résultante*) et des principes (*p. ex., unité, variété*) pour en faire l'exécution technique et le travail d'interprétation dans la classe technique et dans les chorégraphies créées et étudiées.

A2.3 suivre ou donner – à titre de danseur ou de chorégraphe – les directives concernant les éléments et les principes.

Amorce : Saute en gardant les jambes en extension et en accentuant le battement des pieds.

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (*p. ex., perception sensorielle, relaxation*) et physique (*p. ex., étirement, exercice rythmique*) sur une base régulière pour :

- se préparer à la classe technique, à la composition chorégraphique et à l'interprétation;
- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors de l'exécution.

A3.2 exercer, sur une base régulière, ses muscles abdominaux et dorsaux qui assurent la posture du corps afin de contrôler le centre de gravité dans l'exécution de mouvements sur place ou de déplacements (*p. ex., relevé sur deux pieds, transfert du poids sur pied à plat avec port de bras*).

A3.3 travailler, sur une base régulière, les aspects de l'exécution technique (*p. ex., clarté, stabilité*) avec les pas, les mouvements et les enchaînements (*p. ex., rebond, balancé, assemblé, développé*) du genre, de la forme ou du style des danses étudiées.

A3.4 bâtir, à l'aide de plusieurs techniques (*p. ex., mémorisation des enchaînements de pas, clarté des mouvements*), sa capacité pour le travail d'interprétation dans la classe technique et durant l'exécution d'un rôle ou d'une chorégraphie entière.

A3.5 utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et l'analyse, et pour faire l'ajustement du travail en danse (*p. ex., lecteur DVD pour comparer des prestations professionnelles ou s'en inspirer, projecteur numérique pour créer un fond de scène, caméra vidéo pour analyser ses progrès*).

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (*p. ex., exposition de projets de recherche, minirécital, vidéoclip*), lieux (*p. ex., dans la classe, l'auditorium*) et contextes (*p. ex., devant les pairs, animation le midi*).

A4.2 contribuer à des tâches de production (*p. ex., conception et fabrication d'accessoires et de décors*) et de gestion d'événements artistiques (*p. ex., impression et vente de billets, rédaction et mise en page du programme*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., discussion en groupe sur l'exécution technique, fiche d'appréciation sur le jumelage de la musique et du choix des mouvements*) avec des critères préétablis sur le spectacle de danse présenté (*p. ex., qualités expressive et technique, fluidité des enchaînements*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en danse, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en danse et celle des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en danse, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., dialogue avec les pairs, notes personnelles dans le journal de bord*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, en visionnant Le Lac des cygnes*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., souvenir rappelé, connaissance antérieure sollicitée*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, des éléments (*p. ex., corps : action locomotrice en allegro et non locomotrice en adagio*) et des composantes du travail de chorégraphie (*p. ex., structure de base : section [pas de deux pour exprimer l'amour]*), d'interprétation et de production (*p. ex., éclairage dramatique*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée (*p. ex., relation du couple amoureux dans Giselle, ballet romantique*).
- B1.3** identifier les principes d'une danse en analysant comment ils permettent d'organiser, selon le thème présenté, les éléments et les composantes du travail de chorégraphie, d'interprétation ou de production (*p. ex., la variété des rythmes dans l'exécution des mouvements synchronisés et l'éclairage sombre provoquent un sentiment de détresse*).

- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (*p. ex., fluidité et gracieuseté du geste, symboles d'un amour idéal; variations de style et changements de scène caractérisant le passage du rêve au réel*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., caractère novateur des mouvements, capacité à émouvoir ou à faire réfléchir*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., partage en équipe à partir d'une vidéo, notes dans le journal de bord*).

Fonction de l'art

- B2.1** préciser le rôle de la danse comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., enseignement de valeurs morales avec la création des premiers ballets, renforcement de la monarchie avec les danses de cour*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., chaman et danses de guérison, modèle d'empathie et de créativité*).
- Amorce :** Comment peux-tu distinguer dans les danses du monde celles associées à la fête, à l'oppression ou au deuil? Qu'est-ce que ces danses ont en commun avec ta culture?

B2.2 établir des liens entre les fonctions de la danse (p. ex., *esthétique, éducative*) et leur influence sur ses propres valeurs comme personne, artiste et spectateur (p. ex., *prise d'une personnalité comme modèle, amélioration des habiletés*).

B2.3 expliquer la danse comme véhicule d'expression personnelle et de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (p. ex., *danse pour actualiser des légendes, danse pour honorer le sacré et les terres ancestrales*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (p. ex., *besoin de se raconter, délimitation de son espace physique*).

B2.4 déterminer l'influence des médias sur la danse selon différents contextes (p. ex., *film, publicité télévisée, site Web*) et critères (p. ex., *qualité, métissage de genres ou de styles*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (p. ex., *modèle accessible : troupe et compagnie de danse, chorégraphe; pratique sociale : festival Danse Canada Dance, danse de rue en été*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 utiliser des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (p. ex., *compagnie de danse, interprète et chorégraphe, centre de diffusion*) pour développer des rapports positifs (p. ex., *fierté, sens d'appartenance*) avec la francophonie.

B3.3 décrire, dans des œuvres et des spectacles francophones de danse, les aspects qui le caractérisent (p. ex., *croyance, intention artistique*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en danse (p. ex., *affective : esprit d'équipe, cognitive : résolution de problèmes, psychomotrice : coordination*), ainsi que celles liées au développement du caractère (p. ex., *affirmation de soi, autodiscipline*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 décrire des métiers et des carrières en danse et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts et ses habiletés (p. ex., *technicienne ou technicien de son, répétitrice ou répétiteur, directrice ou directeur des communications*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (p. ex., *interprète pour une troupe, membre d'un comité de collecte de fonds*).

B4.3 répertorier les ressources qui existent pour le développement et l'aide en danse, en établissant des liens avec le contexte scolaire (p. ex., *subvention : Conseil des arts de l'Ontario [CAO], gouvernement des élèves; point de diffusion : Centre national des arts [CNA], agora de l'école, site Web ou comité d'animation culturelle de l'école*).

Amorce : Imagine que tu es chorégraphe; à quelles ressources financières aurais-tu accès pour embaucher des danseuses et danseurs et pour t'aider sur les plans technique et logistique?

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie de la danse pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en danse, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions de danse étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments (*p. ex., temps : accélération des pas*) et les principes (*p. ex., contraste dans une phrase de mouvements*);
 - le travail de chorégraphie (*p. ex., ornementation des mouvements, structure simple, mouvement [grand battement], pas de danse [bourré], position [au sol en 1^{re} et en 2^e]*);
 - le travail d'interprétation (*p. ex., mémorisation des mouvements, stabilité du corps*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments (*p. ex., orientation en diagonale*) et des principes (*p. ex., équilibre*);
 - du travail de chorégraphie (*p. ex., synchronisation, arrière plan, rebond*);
 - du travail d'interprétation (*p. ex., écoute de l'autre, clarté*);
 - de l'anatomie (*p. ex., muscles moteurs*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., danse sacrée et danse profane, danse contemporaine : style de Merce Cunningham*).

Amorce : Quelles stratégies pourrais-tu employer pour augmenter ta capacité à te souvenir de la terminologie appropriée (*p. ex., visuellement, auditivement, par écrit*) et à l'utiliser durant ton travail en danse?

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., grille technique, projecteur de poursuite*), de l'espace scénique (*p. ex., orientation numérique, pendillon*) et de la gestion (*p. ex., affiche publicitaire, graphique de données*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir un continuum historique (*p. ex., graphique, réseau conceptuel*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., l'utilisation du tutu au XIX^e siècle et la naissance des pas de deux avec portées et pointes; le Bharata Natyam, autrefois dansé dans les temples, maintenant présenté sur scène et apprécié pour ses prouesses rythmiques et ses jeux de pieds*).
- C2.2** expliquer le thème ou la préoccupation esthétique des danses étudiées selon leur contexte sociohistorique ou culturel (*p. ex., communication avec les esprits par la danse du tambour chez les Inuits, démocratisation de la danse afro-américaine au XX^e siècle avec la création par Alvin Ailey de la compagnie Alvin Ailey American Dance Theater*).
- C2.3** décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire de la danse théâtrale au Canada (*p. ex., Dominique Dumais pour l'émotion profonde que dégagent ses chorégraphies, Rachel Brown pour la création du Winnipeg Contemporary Dancers, Serge Bennathan pour ses chorégraphies poétiques et spectaculaires*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu de la danse qui témoignent d'un souci :

- de l'alimentation et de l'hygiène personnelle (*p. ex., rapport entre l'alimentation et les capacités corporelles et mentales, soins des pieds*);
- de la considération pour autrui (*p. ex., respect du corps comme instrument d'expression esthétique, respect de l'espace de l'autre*);
- de l'environnement (*p. ex., réutilisation des décors et accessoires, utilisation de bouteilles d'eau en métal plutôt qu'en plastique*).

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de danses (*p. ex., mention de l'auteur de la chorégraphie originale et des auteurs des adaptations, visionnement légal de vidéo, autorisation des personnes photographiées pour un affichage électronique*).

Amorce : Comment fait-on la différence entre les propriétés créative et chorégraphique d'une œuvre, qu'elle soit écrite ou dessinée?

C3.3 se comporter selon le code de bienséance du milieu de la danse (*p. ex., porter la coiffure requise, faire preuve d'écoute active pour suivre les consignes, féliciter les interprètes sans les accaparer*).

C3.4 préciser les pratiques favorisant la prévention de blessures et les habiletés corporelles (*p. ex., propreté du sol, routine d'échauffement en début de travail, synchronisation de la respiration et de l'effort pour éviter l'hyperventilation*).

MUSIQUE

L'étude de la musique en 9^e et 10^e année est axée sur les habiletés techniques (interprétation) et sur les habiletés de création (improvisation, composition) pour permettre à l'élève de vivre une expérience musicale complète et de développer son appréciation pour les musiques de toutes sortes. L'écoute d'interprétations – en direct ou en différé – permet de comprendre le langage de la musique, son contexte historique et culturel, le génie des compositrices et compositeurs, des musiciennes et musiciens et vient appuyer l'élève dans sa quête musicale.

L'élève découvre que la musique est une source de joie et de satisfaction personnelle. Elle ou il acquiert des habiletés, notamment en résolution de problèmes et, sur les plans de la créativité, l'élève développe des habitudes de travail – seul et en groupe –, la connaissance de soi et des autres, ainsi qu'un sens des responsabilités personnelles.

L'élève se sensibilise aux éléments (durée, hauteur, intensité, timbre) et aux autres contrôles expressifs que sont les principes (forme, texture) de la musique. Elle ou il s'en sert pour créer et interpréter des musiques en lien avec ses expériences et ses champs d'intérêt personnels. Les techniques d'interprétation et la théorie sont importantes pour l'élève en musique et font bien sûr partie des attentes des deux cours.

Les attentes des cours de musique se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : L'élève a recours au processus de création pour interpréter, improviser et composer, tout en présentant ses musiques dans des contextes de communication surtout informels. L'élève chante ou joue d'un instrument seul (solo) ou dans un ensemble (p. ex., duo, trio, quatuor, harmonie, fanfare) et est ainsi amené à démontrer ses habiletés techniques et à utiliser les technologies numériques actuelles. L'élève se prête à des exercices qui développent sa créativité. Elle ou il s'engage à répéter les morceaux de musique étudiés sur une base régulière afin d'améliorer ou de maintenir une bonne forme musicale.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses façons de s'exprimer. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui amélioreront son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres musicales, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire spécialisé lui permettant de commenter son travail et celui d'autres interprètes, compositrices et compositeurs. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels des œuvres étudiées et aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec sa propre pratique de la musique.

Pour les lignes directrices concernant les cours de spécialisation, voir les pages 18 et 19 du présent document.

Pour la liste des cours de spécialisation en musique, consulter le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts.html.

Musique, 9^e année

cours ouvert

AMU10

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en musique pour réaliser et présenter son travail d'interprétation, d'improvisation et de composition ainsi que pour aider à la production. En étudiant plusieurs formes et styles de musiques à travers l'histoire, l'élève acquiert des connaissances et développe son sens d'appartenance à la francophonie. Les techniques ou les aspects du travail d'interprétation, d'improvisation et de composition lui permettent de se familiariser avec les habiletés nécessaires pour non seulement jouer le répertoire étudié, mais aussi pour personnaliser son travail en musique. Le cours amène aussi l'élève à respecter le monde de la musique en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux du milieu de la musique et de travailler avec application, aussi bien seul qu'en équipe ou en grand groupe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création de musique au travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de musique au travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., enregistrement, encyclopédie sur cédérom*);
- divers aspects techniques (*p. ex., exploration sonore avec un instrument ou la voix, improvisation sur des motifs rythmiques, composition exploratoire d'une forme simple*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., représentation graphique, liste de vérification*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité en improvisation;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-méninges, liste de contrôle*);
- mettent en jeu des éléments et des principes selon les contextes étudiés (*p. ex., manipulation d'effets sonores, variation du tempo, transposition d'une octave à une autre*);
- développent des habiletés techniques selon l'instrument ou la voix (*p. ex., gammes sur un instrument, vocalises pour l'échauffement de la voix*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – un travail musical en vue de répétitions et de présentations, ce qui implique :

- suivre une partition en jouant d'un instrument ou en chantant (*p. ex., composition d'un pair, interprétation d'une pièce de répertoire*);
- suivre des directives pour improviser et composer (*p. ex., improvisation d'un motif mélodique ou rythmique de quatre mesures, composition d'une phrase musicale ou de motifs rythmiques de huit mesures*);
- savoir se concentrer sur les plans émotif et technique;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., échange sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., exemplaire de la partition de sa composition musicale, réflexion écrite sur son improvisation*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., enregistrement de son interprétation, liste de vérification des directives données*).

Éléments et principes

A2.1 interpréter une pièce étudiée en utilisant des éléments et des principes pour s'exercer et suivre la proposition de création (p. ex., déchiffrer un extrait mélodique de forme binaire, jouer une gamme majeure, chanter un air populaire).

A2.2 improviser une mélodie ou un motif rythmique de quatre mesures à l'aide des éléments et des principes (p. ex., dans un cadre tonal majeur selon une forme binaire, variation d'un motif) pour s'exercer et suivre la proposition de création.

Amorces : Quels éléments sont les plus faciles à utiliser lorsque tu improvises?

Comment l'emploi d'un logiciel d'accompagnement oriente-t-il ton improvisation?

A2.3 composer, à l'aide des éléments et des principes, une phrase musicale ou un motif rythmique (p. ex., création d'une mélodie de huit mesures simples, utilisation des notes de la gamme majeure) pour s'exercer et pour répondre aux effets recherchés en utilisant un système de notation traditionnelle ou personnelle.

Amorce : Lorsque tu composes, penses-tu d'abord à la mélodie ou au rythme? Qu'est-ce que cela révèle à ton sujet?

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (p. ex., concentration : contrôler sa respiration, mémorisation : chantonner intérieurement la mélodie étudiée) et physique (p. ex., étirement, exercices des muscles abdominaux, dorsaux et scapulaires pour porter son instrument et placer sa voix) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors de l'exécution.

A3.2 utiliser des techniques d'interprétation (p. ex., doigté, note chantée, posture) et des outils technologiques (p. ex., enregistrement sur cédérom, caméra vidéo pour s'autoévaluer) selon la proposition de création.

A3.3 utiliser des techniques d'improvisation (p. ex., question-réponse, écho) selon des paramètres précis (p. ex., huit mesures simples dans un cadre tonal majeur, rythme préarrangé sur deux mesures en mode majeur) et selon la proposition de création.

A3.4 utiliser des techniques de composition (p. ex., imitation, répétition) dans un arrangement et dans la création de mélodies simples (p. ex., huit mesures dans un cadre tonal), avec et sans outils technologiques actuels (p. ex., logiciel de notation, système MIDI), et selon la proposition de création.

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (p. ex., solo ou musique de chambre, enregistrement des expérimentations sur cédérom, vidéo d'une prestation), lieux (p. ex., dans la classe, l'auditorium) et contextes (p. ex., devant les pairs, devant un auditoire scolaire restreint).

A4.2 contribuer à des tâches de production (p. ex., organisation de l'espace : chaise, lutrin, décor; appui technique : haut-parleur, fil électrique) et de gestion d'événements artistiques (p. ex., affiche, accueil).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (p. ex., commentaires oraux, vote pour indiquer sa préférence) avec des critères préétablis sur le spectacle musical présenté (p. ex., intérêt pour le répertoire, appréciation du décor) pour connaître l'opinion de l'auditoire ciblé et s'en servir pour faire l'ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail d'interprétation, d'improvisation, de composition et d'écoute, en insistant sur les étapes de la réaction initiale et de la description.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en musique, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en musique et celle des milieux professionnels, régionaux ou provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en musique, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes sur fiche*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une discussion de groupe, en écoutant l'Hymne à la joie de la Neuvième Symphonie de Ludwig van Beethoven ou la musique du film Star Wars composée par John Williams*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotion ressentie, anecdote*).
- B1.2** identifier, à l'écoute ou à la lecture et tout en les décrivant, des éléments (*p. ex., durée : valeurs rythmiques [motif et phrase]; hauteur : ton, demi-tons, altérations*), des techniques (*p. ex., articulation des notes, des sons et du contour mélodique; choix des instruments et correspondance avec un personnage dans Pierre et le loup, conte musical pour enfants de Sergueï Prokofiev*) et des aspects de la production (*p. ex., décor, éclairage*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier, à l'écoute ou à la lecture, les principes (*p. ex., forme : simple, texture : monodie*) d'une œuvre étudiée en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (*p. ex., dans la forme canon, le tempo lent et l'accentuation des 1^{er} et 3^e temps évoquent les tours de manège*).
- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus (*p. ex., staccato pour indiquer le tic-tac de l'horloge, piano d'une berceuse pour créer un effet apaisant*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., capacité à susciter des émotions, intérêt pour les effets créés*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., échange avec les pairs, fiche d'appréciation*).

Amorce : Pourquoi écouter plusieurs fois un morceau de musique te permet-il de t'y intéresser davantage? Et parfois de le rendre moins attrayant?

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle de la musique comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., besoin de divertissement, chanson sur les droits de la personne en milieu minoritaire*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., compositeur modernisant des chansons folkloriques, modèle de créativité et de continuité*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions de la musique populaire et folklorique (*p. ex., fonction utilitaire et fonction de divertissement, fonction éducative ou fonction de revendication*) et leur influence sur sa vie personnelle (*p. ex., incitation à l'achat, socialisation avec ses amis, réflexion sur des préoccupations de l'heure*).

Amorces : En te produisant au sein d'un ensemble musical, comment cela change-t-il ta vie personnelle?

De quelles qualités dois-tu faire preuve pour devenir musicienne ou musicien professionnel ou amateur?

B2.3 expliquer la musique comme véhicule d'expression personnelle ou de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., chant et tambour pour resserrer les liens avec la communauté et contacter les esprits, musique pour honorer la création du monde*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., tradition orale et tradition du tambour chez les Autochtones que l'on retrouve dans la musique rock et Heavy Metal avec la chanson et les percussions, sens d'appartenance, intérêt pour l'écologie*).

B2.4 décrire l'utilisation de la musique dans divers médias (*p. ex., annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en considérant les retombées personnelles ou culturelles (*p. ex., perception et mouvement du corps, vêtements du musicien ou de l'interprète sur scène, rôle de la femme et rôle de l'homme dans l'orchestre ou le groupe musical*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., objet : chansons, instruments typiques; modèle accessible : interprète, compositeur*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 inventorier des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., école locale de musique, centre de diffusion communautaire, chronique Arts et spectacles d'un journal local*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., ouverture, fierté*) avec la francophonie.

B3.3 identifier, dans des œuvres et des spectacles francophones de musique, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., intérêt personnel, façon de s'exprimer*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en musique (*p. ex., affective : respect, cognitive : littérature musicale, psychomotrice : dextérité*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, collaboration*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 identifier des métiers et des carrières en musique et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts (*p. ex., technicienne ou technicien en programmation électroacoustique, compositrice ou compositeur, accordéuse ou accordéur de piano*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat pour un spectacle musical, consommation de produits culturels*).

B4.3 décrire le rôle du bénévolat, du mécénat et des fondations dans des organismes ou des regroupements sans but lucratif du monde de la musique et des arts en général.

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie de la musique pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en musique, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions de musique étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments (*p. ex., hauteur : gamme chromatique*) et les principes (*p. ex., forme : binaire*);
 - le travail d'interprétation (*p. ex., notes et silences de la ronde à la double croche dans une mesure simple*);
 - le travail d'improvisation (*p. ex., variation des nuances, chant a capella*);
 - le travail de composition (*p. ex., transposition de motifs rythmiques selon son instrument*);
 - l'entraînement à l'oreille (*p. ex., transcription à l'écoute et à l'écrit de quatre mesures*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments (*p. ex., hauteur : gamme majeure avec degrés*) et des principes (*p. ex., texture : monodie*);
 - du travail d'interprétation (*p. ex., phrasé, articulation*);
 - du travail d'improvisation (*p. ex., note swinguée, question-réponse*);
 - du travail de composition (*p. ex., approche ludique, arrangement*);
 - de l'anatomie (*p. ex., muscles de la bouche, diaphragme*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., tablature, style folklorique*).

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., console de sons, plan d'éclairage*) et de la gestion (*p. ex., organisation de la scène, communiqué de presse*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir, à partir d'un instrument ou de la voix, un continuum historique (*p. ex., dépliant, collage annoté*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., chant grégorien dans les églises du Moyen Âge et chanson rock devant les foules à la fin du XX^e siècle*).
Amorce : Comment peux-tu reconnaître une musique traditionnelle autochtone du Canada, une musique du Moyen Âge, de la période baroque ou du début du XX^e siècle? Qu'est-ce qui explique certaines de leurs particularités?
- C2.2** associer des thèmes ou des préoccupations du répertoire étudié à des contextes sociohistoriques ou culturels (*p. ex., tradition orale dans les communautés rurales africaines et prédominance de la chanson dans les communautés francophones rurales du Canada français jusqu'au XX^e siècle, emprunt par Elvis Presley de la musique jazz pour l'incorporer au Rock*).

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire de la musique au Canada (p. ex., *Paul Demers pour Notre Place, chanson thème des Franco-Ontariens; The Guess Who, groupe manitobain, pour son apport international à la musique rock classique; Loreena McKennitt, auteure, compositrice et interprète internationale, inspirée par la culture celtique*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu de la musique qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (p. ex., *ergonomie : posture, déplacement : système de sons*);
- de la considération pour autrui (p. ex., *accueil et respect des idées de l'autre*);
- de l'environnement (p. ex., *entretien de l'équipement, recyclage des partitions annotées*).

Amorce : Quelles sont les principales caractéristiques physiques auxquelles les musiciennes et musiciens doivent porter attention dans leur routine, leurs répétitions et leurs prestations?

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de musiques (p. ex., *citation du nom de l'auteur, téléchargement légal plutôt que piratage de musiques, achat de partitions plutôt que photocopies*).

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu de la musique (p. ex., *respecter l'espace sonore de ses pairs lors de l'échauffement et se concentrer lors des répétitions, féliciter les interprètes sans les accaparer, maintenir le silence durant la prestation et quitter après les saluts*).

Musique, 10^e année

cours ouvert

AMU20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en musique pour réaliser et présenter son travail d'interprétation, d'improvisation et de composition ainsi que pour aider à la production, tout en faisant preuve d'initiative et de responsabilité. À partir du continuum historique étudié, notamment la période romantique, et différentes pièces tirées du répertoire de la musique du monde, l'élève se familiarise avec plusieurs formes et styles en musique. Les techniques ou les aspects du travail d'interprétation, d'improvisation et de composition l'incitent à développer ses habiletés et à acquérir des connaissances lui permettant d'exprimer son identité dans son travail en musique et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde de la musique en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu de la musique, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe et en grand groupe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création de musique au travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de musique au travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail d'interprétation, d'improvisation et de composition, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., enregistrement, recherche électronique ou manuscrite*);
- divers aspects techniques (*p. ex., exploration sonore avec un instrument ou la voix, improvisation de thèmes, composition exploratoire d'une forme binaire*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., schéma conceptuel, bref résumé écrit*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à la créativité en improvisation;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., liste d'attributs, combinaison forcée*);
- mettent en jeu des éléments et des principes selon les contextes étudiés (*p. ex., interprétation d'une partition selon divers tempi, variation des nuances, arrangement d'une mélodie pour son instrument*);

- développent des habiletés techniques selon l'instrument ou la voix (*p. ex., exercice rythmique avec son instrument, exercice d'articulation de la voix*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – un travail musical en vue de répétitions et de présentations, ce qui implique :

- suivre une partition en jouant d'un instrument ou en chantant (*p. ex., composition d'un pair, interprétation d'une pièce de répertoire*);
- suivre les directives données et les choix personnels pour improviser et composer (*p. ex., improvisation de motifs mélodiques et rythmiques selon une phrase de huit mesures, composition d'une partition de huit mesures*);
- savoir se concentrer sur les plans émotif et technique;
- exprimer ses émotions et sa créativité.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., discussion sur les images mentales évoquées, aide-mémoire sur l'effet d'éléments ou de principes*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., extrait d'enregistrement de son interprétation, notes personnelles dans le journal de bord sur sa composition d'une mélodie*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., extrait d'une vidéo de ses performances publiques, aide-mémoire sur des techniques de composition à privilégier*).

Éléments et principes

A2.1 interpréter une pièce étudiée en utilisant des éléments et des principes pour s'exercer et suivre la proposition de création (p. ex., *déchiffrer un extrait mélodique de forme ternaire, jouer une gamme chromatique, chanter Au bord de l'eau de Gabriel Fauré*).

A2.2 improviser une mélodie ou un motif rythmique de huit mesures à l'aide des éléments et des principes (p. ex., *forme ternaire dans un cadre tonal mineur, juxtaposition de motifs*) pour s'exercer et suivre la proposition de création.

Amorce : Comment un changement de tempo affecte-t-il ton improvisation? Comment modifier les nuances de l'intensité affecte-t-il ton improvisation?

A2.3 composer, à l'aide des éléments et des principes, une mélodie ou un motif rythmique (p. ex., *création d'une mélodie de douze mesures simples dans un cadre tonal de forme binaire, utilisation des notes de la gamme mineure*) pour s'exercer et pour répondre aux effets recherchés en utilisant un système de notation traditionnelle et personnelle.

Amorces : Certains éléments de ta composition peuvent-ils exister indépendamment les uns des autres? Pourquoi? Comment?

Quels symboles musicaux devras-tu utiliser dans ta notation pour indiquer les éléments sur ta partition?

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (p. ex., *concentration : contrôler sa respiration, mémorisation : solfier la pièce étudiée, visualisation : se voir en train de performer*) et physique (p. ex., *exercices de relaxation, d'agilité des doigts ou de souplesse vocale; exercices des muscles abdominaux, dorsaux et scapulaires pour porter son instrument ou placer sa voix*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors de l'exécution.

A3.2 utiliser des techniques d'interprétation (p. ex., *respiration, articulation des notes et des sons avec un instrument ou la voix*) et des outils technologiques (p. ex., *programmation de musiques, logiciel d'enregistrement*) selon la proposition de création.

A3.3 utiliser des techniques d'improvisation (p. ex., *glissando, pont*) selon des paramètres précis (p. ex., *huit mesures simples dans un cadre tonal mineur, rythme préarrangé sur deux mesures en mode mineur*) et selon la proposition de création.

A3.4 utiliser des techniques de composition (p. ex., *répétition, transposition*) dans un arrangement et dans la création de mélodies simples (p. ex., *huit à seize mesures dans un cadre tonal*), avec et sans outils technologiques actuels (p. ex., *Band in the Box, système MIDI*), et selon la proposition de création.

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (p. ex., *duo ou petit ensemble, impression de ses partitions ou de son projet de recherche*), lieux (p. ex., *dans la classe, à la radio scolaire*) et contextes (p. ex., *devant les pairs, animation le midi*).

A4.2 contribuer à des tâches de production (p. ex., *installation sonore : microphone, haut-parleur, panneau acoustique; appui technique : régie d'éclairage*) et de gestion d'événements artistiques (p. ex., *rédaction du communiqué de presse, plan d'animation du spectacle*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (p. ex., *discussion en groupe sur l'exécution technique, fiche d'appréciation sur la coordination entre l'éclairage et l'interprétation du morceau de musique*) avec des critères préétablis sur le spectacle musical présenté (p. ex., *qualité acoustique, appréciation de la documentation*) pour connaître l'opinion de l'auditoire ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail d'interprétation, d'improvisation, de composition et d'écoute, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en musique, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en musique et celle des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en musique, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange en équipe ou en grand groupe, notes personnelles dans le journal de bord*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une sortie éducative ou en visitant un site Web, en écoutant une valse de Johann Strauss ou l'opéra Tristan et Isolde de Richard Wagner*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotions et sentiments, souvenirs et images mentales évoqués*).
- B1.2** identifier, à l'écoute ou à la lecture et tout en les décrivant, des éléments (*p. ex., hauteur : intervalles simples d'octave, quinte juste, tierce majeure et mineure; intensité : accent et sforzando*), des techniques (*p. ex., variation de tempo et équilibre des nuances entre musiciens, choix des motifs mélodiques ou des timbres représentant des personnages ou des objets, « idée fixe » musicale [leitmotiv] représentant la bien aimée dans la Symphonie fantastique d'Hector Berlioz, leitmotiv de l'épée dans L'Anneau des Niebelungen, tétralogie de Richard Wagner*) et des aspects de la production (*p. ex., organisation des musiciens sur scène, projection multimédia*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier, à l'écoute ou à la lecture, les principes (*p. ex., forme : ternaire, texture : homophonie*) d'une œuvre étudiée, en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème présenté (*p. ex., la forme ternaire d'une valse jouée en mode mineur suggère la mélancolie alors qu'en mode majeur, elle suggère l'espoir*).
- B1.4** donner une interprétation de l'intention d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé, en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (*p. ex., basson représentant de lourds chariots tirés par des bœufs dans les Tableaux d'une exposition de Modest Moussorgsky, legato pour exprimer un effet de fluidité dans Vltava [La Moldau] de Bedrich Smetana*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., qualité technique de l'interprétation, capacité à susciter un sentiment esthétique*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., discussion en grand groupe, rédaction d'un bref commentaire*).

Amorce : En écoutant plusieurs fois la musique d'une danse d'Amérique centrale, est-ce que ta réaction initiale change lorsque tu en apprends davantage sur sa structure, sa fonction et son instrumentation? Explique ta réponse.

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle de la musique comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., chanson sur les préoccupations environnementales, guérison par thérapie musicale*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., concert-bénéfice d'un chanteur pour une cause humanitaire ou sociale, modèle de créativité et d'empathie*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions de la musique populaire, folklorique et classique (*p. ex., fonctions économique ou sociale, fonctions esthétique ou spirituelle*) et leur influence sur ses propres valeurs comme personne, artiste et auditeur (*p. ex., divertissement esthétique, confirmation d'un point de vue musical, ouverture sur d'autres cultures et valeurs*).

Amorces : Comment l'expression d'une idée ou d'une émotion par la composition musicale te révèle-t-elle à toi-même?

Que penses-tu de la rigueur qu'exige tout travail musical?

B2.3 expliquer la musique comme véhicule d'expression personnelle et de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., sons gutturaux pour faire passer le souffle vital, musique pour commémorer le retour aux terres ancestrales*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., expérience d'introspection, droits acquis et appartenance, délimitation de son espace physique*).

B2.4 déterminer l'influence des médias sur la musique selon différents contextes (*p. ex., film, publicité télévisée, site Web*) et critères (*p. ex., qualité, métissage de styles ou de modes d'expression; affluence dans les salles de spectacle, les conservatoires*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., modèle accessible : groupes musicaux, compositeur; pratique sociale : cérémonie de la Trille d'or de l'Association des professionnels de la chanson et de la musique [APCM], Festival franco-ontarien*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 utiliser des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., ensemble musical, interprètes et compositeurs, centre de diffusion*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., fierté, sens d'appartenance*) avec la francophonie.

B3.3 décrire, dans des œuvres et des spectacles francophones de musique, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., croyance, intention artistique*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en musique (*p. ex., affective : confiance en soi, cognitive : connaissance de conventions, psychomotrice : coordination de la lecture d'une partition et de l'exécution technique*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, autonomie*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

B4.2 décrire des métiers et des carrières en musique et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts et ses habiletés (*p. ex., réparatrice ou réparateur d'instruments, interprète, disque-jockey*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat pour un orchestre communautaire, abonnement à une revue musicale*).

B4.3 répertorier les ressources qui existent pour le développement et l'aide en musique, en établissant des liens avec le contexte scolaire (*p. ex., subvention : Conseil des arts de l'Ontario [CAO], gouvernement des élèves; point de diffusion : Réseau Ontario, radio scolaire, site Web ou comité d'animation culturelle de l'école*).

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie de la musique pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en musique, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions de musique étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments (*p. ex., durée : triolet de croches*) et les principes (*p. ex., forme : rondo*);
 - le travail d'interprétation (*p. ex., notes et silences de la ronde à la double croche dans une mesure simple et composée*);
 - le travail d'improvisation (*p. ex., en gamme mineure, glissando*);
 - le travail de composition (*p. ex., transposition à l'octave supérieure selon son instrument*);
 - l'entraînement à l'oreille (*p. ex., identification à l'écoute des accords et des cadences*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments (*p. ex., hauteur : relative mineure*) et des principes (*p. ex., texture : homophonie*);
 - du travail d'interprétation (*p. ex., staccato, « paradiddle »*);
 - du travail d'improvisation (*p. ex., pont, « fake book »*);
 - du travail de composition (*p. ex., imitation, accompagnement d'une mélodie*);
 - de l'anatomie (*p. ex., muscles dorsaux, palais dur*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., poème symphonique, mode électronique*).

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., plan d'éclairage, décor*) et de la gestion (*p. ex., protocole d'accueil, animation de spectacle*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir, à partir d'un instrument ou de la voix, un continuum historique (*p. ex., graphique, carte conceptuelle*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., impact de l'expression des émotions sur la naissance du poème symphonique*).
Amorce : Si Clara Schumann, Richard Wagner et Giuseppe Verdi vivaient aujourd'hui, comment décriraient-ils leur musique? À quoi attribueraient-ils leur inspiration, leur succès?
- C2.2** expliquer le thème ou la préoccupation esthétique du répertoire étudié selon le contexte sociohistorique ou culturel (*p. ex., suite à une interdiction à Trinidad des tambours à peau animale, on utilisa des barils de pétrole pour créer un instrument à percussion mélodique [« steel band »]; révolte contre les conventions de l'écriture musicale [canon, sonate] par les compositeurs romantiques à la recherche de liberté individuelle [poème symphonique]*).

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire de la musique au Canada (p. ex., *CANO pour l'identité franco-ontarienne par la musique et le théâtre; Glenn Gould pour la virtuosité de ses interprétations du répertoire de Johann Sebastian Bach et de Ludwig van Beethoven; Joni Mitchell pour ses chansons, sa voix et son jeu à la guitare*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu de la musique qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (p. ex., *préservation de l'ouïe : réglage des haut-parleurs; assemblage et nettoyage de l'instrument*);
- de la considération pour autrui (p. ex., *respect du travail de l'autre, ponctualité*);
- de l'environnement (p. ex., *recyclage des programmes, réduction de la pollution sonore*).

Amorce : Pourquoi est-ce que la plupart des interprètes (aussi bien sur le plan vocal qu'instrumental) accordent-ils tant d'importance à la respiration? Nomme des façons d'améliorer la capacité pulmonaire et de la contrôler.

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de musiques (p. ex., *citation de la source d'inspiration dans son travail de composition, demande auprès de l'auteur pour l'arrangement d'une de ses œuvres, autorisation des personnes photographiées pour un affichage électronique*).

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu de la musique (p. ex., *respecter les indications du compositeur et du chef d'orchestre, arriver préparé sur le plan technique, faire preuve d'écoute active dans ses commentaires, être à l'heure et applaudir au moment opportun*).

THÉÂTRE

L'étude du théâtre en 9^e et 10^e année permet à l'élève de jouer des rôles, de créer et de pénétrer dans l'imaginaire d'une variété d'auteurs. Le travail d'interprétation regroupant le travail de table, les techniques d'interprétation et la mise en lecture amène l'élève à interagir socialement et à collaborer. Le travail d'écriture dramatique lui donne l'occasion de créer un monde à lui et par le fait même de se reconnaître dans les mots. Le travail d'interprétation, d'écriture dramatique et de production forme le corpus de chaque cours.

L'élève développe sa sensibilité et améliore son utilisation des éléments (espace, lieu, personnage, situation) et des principes (chaos, contraste, énergie, équilibre, harmonie, rythme, variété) de théâtre pour créer et interpréter des textes ou des extraits de textes en lien avec ses expériences et ses champs d'intérêt personnels. L'interprétation des œuvres du répertoire doit être équilibrée avec des textes créés par l'élève, stimulant ainsi sa compréhension de la diversité à travers le temps et les cultures.

Tout au long du cours l'élève a l'occasion d'être tour à tour comédienne ou comédien, dramaturge, membre du public et critique, et d'aider à la production. Finalement, c'est en communiquant dans des mondes réels et imaginaires que l'élève apprend à écouter, à parler, à poser des questions et à résoudre des problèmes. En se mettant dans la peau d'une variété de personnages et en créant différents textes, l'élève développe de l'empathie et s'ouvre à la différence qu'elle ou il exprime ensuite avec cœur et compassion.

Les attentes des cours de théâtre se répartissent en trois domaines d'étude distincts et interreliés :

Création et présentation : Les éléments et les principes ainsi que les techniques et les technologies du langage théâtral sont utilisés par l'élève selon la forme de représentation offerte et à des fins diverses. Elle ou il a recours au processus de création pour interpréter, créer et produire selon différentes formes de représentations théâtrales, pour explorer, seul et en équipe, des questions d'actualité et pour expérimenter des émotions. L'élève se sert aussi du processus pour atteindre un objectif dramatique, puisque les étapes du processus de création développent à la fois les habiletés techniques et la créativité tout en organisant le travail de l'élève. En effet, elle ou il explore, précise la proposition de création, expérimente, produit et évalue.

Analyse et objectivation : L'élève a recours au processus d'analyse critique pour élargir sa compréhension et son appréciation des œuvres ainsi que pour s'inspirer dans son travail. Les habiletés de la pensée permettent à l'élève de relever les forces et les défis de son travail et de faire le point sur ses façons de s'exprimer. Ainsi, l'élève poursuit des pistes qui l'intéressent et trouve celles qui amélioreront son travail. L'élève étudie les liens qui existent entre les œuvres théâtrales, l'identité et les valeurs individuelles et culturelles, ce qui favorise une compréhension de soi et de sa communauté.

Fondements théoriques : L'élève acquiert des notions théoriques et un vocabulaire spécialisé lui permettant de commenter son travail et celui d'autres interprètes et dramaturges. L'élève se familiarise avec les contextes historiques et socioculturels d'œuvres théâtrales et aborde les questions éthiques et environnementales et les questions de santé et de sécurité en lien avec sa propre pratique du théâtre.

Pour les lignes directrices concernant les cours de spécialisation, voir les pages 18 et 19 du présent document.

Pour la liste des cours de spécialisation en théâtre, consulter le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts.html.

Théâtre, 9^e année

cours ouvert

ADA10

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en théâtre pour réaliser et présenter son travail d'interprétation et d'écriture dramatique ainsi que pour aider à la production. En étudiant plusieurs formes de représentations à travers l'histoire (notamment le mime, le monologue, la commedia dell'arte et la mise en lecture), l'élève acquiert des connaissances et développe son sens d'appartenance à la francophonie. Les aspects, les techniques ou les composantes du travail d'interprétation et d'écriture dramatique lui permettent de se familiariser avec les habiletés nécessaires pour non seulement jouer le répertoire étudié, mais aussi pour personnaliser son travail en théâtre. Le cours amène aussi l'élève à respecter le monde du théâtre en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux du milieu du théâtre et de travailler avec application, aussi bien seul qu'en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création en théâtre au travail d'interprétation et d'écriture dramatique de ses travaux individuels ou collectifs, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de théâtre aux composantes du travail d'interprétation et d'écriture dramatique, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail d'interprétation et d'écriture dramatique, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., pièce de théâtre en direct ou en rediffusion, encyclopédie sur cédérom*);
- divers aspects techniques (*p. ex., improvisation et visualisation de situations et de lieux, première lecture de texte*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., représentation graphique, liste de vérification*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à l'imagination;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., liste de contrôle ou d'attributs*);
- mettent en jeu des éléments (*p. ex., création de personnages*), des principes (*p. ex., contraste des émotions*) et des outils du comédien (*p. ex., voix, corps*) selon les contextes étudiés;
- développent des habiletés techniques dans :
 - le travail d'interprétation (*p. ex., travail de table [précision du vocabulaire et des expressions], technique [mime : découpage et « toc »], mise en lecture [intonation]*),
 - le travail d'écriture dramatique (*p. ex., élaboration du canevas d'écriture*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – un travail théâtral en vue de répétitions et de présentations, ce qui implique :

- suivre une interprétation qui :
 - est fidèle au texte,
 - fait appel à la mémorisation, à la concentration et à l'imagination sur les plans émotif et technique;
- se servir d'une écriture dramatique qui :
 - précise un sujet et se situe dans un genre particulier,
 - établit les personnages et leurs caractéristiques,
 - fait progresser l'action par le monologue ou le dialogue,
 - exprime ses émotions.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., échange sur les émotions ressenties, aide-mémoire sur des aspects techniques*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., photographie de sa saynète; réflexion écrite sur la création de personnages, de situations*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., dessin d'un décor amovible, aide-mémoire sur des exercices vocaux*).

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments (*p. ex., personnage, situation*) et des principes (*p. ex., variété, contraste*) pour s'exercer, interpréter son personnage et suivre la proposition de création.

A2.2 utiliser des éléments (*p. ex., personnage, lieu*), des principes (*p. ex., énergie et rythme d'un personnage*) et des composantes du travail d'écriture dramatique (*p. ex., typologie des rires [faire rire, sourire, réfléchir], intégration de didascalies*) selon la proposition de création.

A2.3 utiliser des caractéristiques tirées du continuum historique étudié (*p. ex., alternance du chant, du chœur et du dialogue dans le théâtre de la Grèce antique; rythme et contraste dans le comique d'un personnage de la commedia dell'arte*) dans l'interprétation et la création de personnages et de situations.

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (*p. ex., concentration : contrôle de la respiration, mémorisation : répétition progressive du texte*) et physique (*p. ex., relaxation du corps : yoga, échauffement du corps : étirement*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors de l'interprétation.

A3.2 utiliser des techniques particulières à la forme de représentation indiquée dans la proposition de création, notamment celles concernant :

- la commedia dell'arte (*p. ex., personnage typé, gestuelle*);
- le mime (*p. ex., découpage, démarche*);
- la mise en lecture (*p. ex., variété dans le volume de la voix, justesse de l'intonation*);
- le monologue (*p. ex., technique de jeu selon la présence ou l'absence du 4^e mur, selon le « stand-up » ou le point de vue d'un personnage*).

A3.3 utiliser, selon la proposition de création, des techniques pour :

- fabriquer un masque (*p. ex., grillage métallique et papier mâché pour un masque larvaire, collage de carton et de papier pour un demi-masque, moulage avec barbotine pour un masque neutre*);

- interpréter un personnage avec masque (*p. ex., développement du langage corporel : jeu physique fort; développement de la présence sur le plateau : jeu extrême et précis des émotions; création de personnages : particularité des attitudes corporelles, de la gestuelle, de la démarche, de la voix et du regard*).

Amorce : Explique le lien entre les techniques d'interprétation avec masque et le développement du jeu de l'acteur ou la création d'un personnage.

A3.4 utiliser des techniques d'écriture dramatique selon la forme de représentation indiquée et la proposition de création (*p. ex., schéma narratif dans la construction traditionnelle du texte, intégration de la typologie des rires [faire rire avec une farce, faire réfléchir avec un rire jaune] dans le mécanisme de l'humour, écriture à plusieurs mains, écriture individuelle*).

A3.5 utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et faire l'analyse et l'ajustement du travail en théâtre (*p. ex., caméra vidéo pour autoévaluer sa posture et sa démarche, lumière noire pour créer des effets*).

Amorce : Quelles technologies traditionnelles ou actuelles utiliserais-tu pour renforcer l'interprétation d'un personnage ou concrétiser l'émotion qui ressort du texte dramatique?

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (*p. ex., exposition de masques, vidéo d'une présentation faite en équipe*), lieux (*p. ex., dans la classe, l'auditorium*) et contextes (*p. ex., devant les pairs, mise en lecture devant un auditoire scolaire restreint*).

A4.2 contribuer à des tâches de production (*p. ex., propreté des costumes et retouches, montage et bon fonctionnement du décor*) et de gestion d'événements artistiques (*p. ex., billetterie et accueil, conception d'affiche et distribution*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., commentaires oraux, vote pour indiquer sa préférence*) avec des critères préétablis sur le spectacle théâtral présenté (*p. ex., intérêt pour le thème, efficacité des effets créés*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale et de la description.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en théâtre, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en théâtre et celle des milieux professionnels, régionaux ou provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en théâtre, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes personnelles dans le journal de bord*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une critique, lors de la première lecture de *Mentire*, pièce de Robert Bellefeuille et de Louis-Dominique Lavigne*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., émotion ressentie, souvenir*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, des éléments (*p. ex., lieu et espace multiples dans un mime*), des techniques portant notamment sur le jeu de l'acteur (*p. ex., jeu masqué dans *Arlequin*, serviteur de deux maîtres, pièce de Carlo Goldoni; entrée et sortie de scène; utilisation de l'espace*) et des composantes de la production (*p. ex., intégration du chœur dans *Antigone*, pièce de Sophocle; éclairage, silence et bruitage*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier les principes (*p. ex., rythme, énergie*) d'une œuvre étudiée en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème ou le propos présentés (*p. ex., contraste entre les personnages typés de la *commedia dell'arte*, expression de rivalité au sein d'une hiérarchie sociale*).
- B1.4** donner une interprétation du propos d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus (*p. ex., variation du ton de la voix dans un monologue pour un aparté, fanfaronnade du Capitain dans la *commedia dell'arte* pour camoufler sa peur de l'ennemi*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents points observés (*p. ex., apport de techniques verbales et non verbales dans l'interprétation d'un personnage, effet de l'environnement sonore sur l'atmosphère qui se dégage de la pièce*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., échange en équipe, fiche d'appréciation*).

Fonction de l'art

- B2.1** préciser le rôle du théâtre comme miroir d'enjeux sociaux (*p. ex., souci de l'environnement, situation affectant le quotidien*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (*p. ex., dramaturge intégrant le folklore et les tendances actuelles, modèle de créativité et de continuité*).
- B2.2** établir des liens entre les fonctions du théâtre (*p. ex., fonctions éducative ou introspective, fonction sociale ou fonction de revendication*) et leur influence sur sa vie personnelle (*p. ex., socialisation avec ses amis, réflexion sur des préoccupations de l'heure, intégration du théâtre à son style de vie*).

Amorce : Quelles fonctions les civilisations antiques accordaient-elles au théâtre? Comment ces fonctions sont-elles encore actuelles dans le théâtre d'aujourd'hui?

B2.3 expliquer le théâtre comme véhicule d'expression personnelle ou de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (*p. ex., chausser un masque pour éloigner le mal, s'investir de ses pouvoirs ou s'unir à son esprit; honorer la création du monde et se préoccuper de l'environnement*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (*p. ex., masque : identification symbolique; écologie*).

B2.4 décrire l'utilisation du théâtre dans divers médias (*p. ex., annonce publicitaire, documentaire, vidéoclip*), en considérant les retombées personnelles ou culturelles (*p. ex., attribution des rôles féminin et masculin; perception et mouvement du corps; prise de position dans des enjeux sociaux tels que violence, racisme, environnement*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (*p. ex., objet : œuvres typiques, décors et costumes; modèle accessible : comédien, metteur en scène*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 inventorier des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (*p. ex., cours de théâtre donné par une compagnie de théâtre [stage de formation de Vox Théâtre, Bal des grandes envolées du Théâtre du Trillium], centre de diffusion communautaire [école, centre culturel], chronique Arts et spectacles d'un journal local*) pour développer des rapports positifs (*p. ex., ouverture, fierté*) avec la francophonie.

B3.3 identifier, dans des œuvres et des spectacles francophones de théâtre, les aspects qui le caractérisent (*p. ex., intérêt personnel, façon de s'exprimer*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en théâtre (*p. ex., affective : confiance en soi, cognitive : communication efficace, psychomotrice : gestuelle et projection de la voix*), ainsi que celles liées au développement du caractère (*p. ex., autodiscipline, effort*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

Amorce : Comment un cours de théâtre te fait-il mieux comprendre les compétences exigées dans le monde du travail?

B4.2 identifier des métiers et des carrières en théâtre et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts (*p. ex., technicienne ou technicien de sons, comédienne ou comédien, graphiste*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (*p. ex., bénévolat pour un spectacle de théâtre, consommation de produits culturels*).

B4.3 décrire le rôle du bénévolat, du mécénat et des fondations dans des organismes ou des regroupements sans but lucratif du monde du théâtre et des arts en général.

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie du théâtre pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en théâtre, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

- C1.1** appliquer dans son travail les notions de théâtre étudiées en ce qui concerne :
 - les éléments (*p. ex., personnage dans une scène de mime*), les principes (*p. ex., contraste dans la livraison d'un monologue*) et les outils du comédien (*p. ex., voix, corps, concentration*);
 - le travail d'interprétation (*p. ex., précision du vocabulaire dans le travail de table, jeu masqué dans la commedia dell'arte, clarté de la voix*);
 - le travail d'écriture dramatique (*p. ex., construction traditionnelle du texte [schéma narratif], mécanisme des grands thèmes de la tragédie [amour, vengeance, punition]*).
- C1.2** utiliser dans son travail la terminologie :
 - des éléments (*p. ex., situation*), des principes (*p. ex., unité*) et des outils du comédien (*p. ex., imagination*);
 - des formes de représentation (*p. ex., atellane, chausser un masque*);
 - du travail d'interprétation (*p. ex., décorticage du texte; mécanisme de l'humour [punch, débit, lecture expressive]*);
 - du travail d'écriture dramatique (*p. ex., aparté, didascalie*);
 - du continuum historique étudié (*p. ex., pièces de théâtre de la Grèce antique, tragédie, comédie de situation*).

- C1.3** se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., accessoiriste, grille technique*) et de la gestion (*p. ex., protocole d'accueil, collecte de données et statistiques*).

Contextes sociohistoriques et culturels

- C2.1** établir un continuum historique (*p. ex., dépliant, collage annoté*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., mime de la Grèce antique et commedia dell'arte, atellane de la Rome antique et canevas d'écriture de la commedia dell'arte*).
- C2.2** associer des propos ou des préoccupations du répertoire étudié à des contextes sociohistoriques ou culturels (*p. ex., personnage typé de la commedia dell'arte et ses origines dans le théâtre de rue, mime corporel ou dramatique d'Étienne Decroux et de Jacques Lecoq*).
Amorce : À quoi servaient durant l'Antiquité, les mouvements du chœur et la récitation? À quoi servent-ils aujourd'hui?
- C2.3** décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire du théâtre au Canada (*p. ex., André Paiement pour ses créations collectives et le mouvement CANO; Viola Léger pour son interprétation de la culture acadienne; Rick Shiomi, dramaturge canado-asiatique, pour l'esthétique théâtrale reflétant ses origines*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu du théâtre qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (*p. ex., rangement d'équipement, montage de décors*);
- de la considération pour autrui (*p. ex., climat d'accueil et de respect*);
- de l'environnement (*p. ex., interdiction de produits toxiques, réutilisation de décors*).

Amorce : Quelles sont les qualités d'un bon membre d'équipe? Que fais-tu pour régler de façon proactive des problèmes interpersonnels?

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de textes en théâtre (*p. ex., citation des sources, paraphrase et reformulation, achat de textes plutôt que photocopies*).

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu du théâtre, notamment en ce qui concerne la communication et l'étiquette, lors du travail d'équipe (*p. ex., écoute active des pairs; respect de soi, des autres et de l'espace; capacité de négociation pour prendre des décisions*).

Théâtre, 10^e année

cours ouvert

ADA20

Ce cours permet à l'élève d'utiliser les processus de création et d'analyse critique en théâtre pour réaliser et présenter son travail d'interprétation et d'écriture dramatique ainsi que pour aider à la production, tout en faisant preuve d'initiative et de responsabilité. À partir de plusieurs formes de représentation (notamment le clown, le conte, la légende et la mise en lecture) de différentes pièces tirées du répertoire étudié, l'élève se familiarise avec plusieurs styles en théâtre (p. ex., conte urbain, comédie classique française). Les aspects, les techniques ou les composantes du travail d'interprétation et d'écriture dramatique l'incitent à développer ses habiletés et à acquérir des connaissances lui permettant d'exprimer son identité dans son travail en théâtre et dans la francophonie. Le cours amène aussi l'élève à s'intéresser au monde du théâtre en lui fournissant l'occasion de s'impliquer dans les enjeux et les débats du milieu du théâtre, et l'incite à être exigeant dans son propre travail et proactif dans son travail en équipe.

Préalable : Aucun

A. CRÉATION ET PRÉSENTATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** appliquer le processus de création en théâtre au travail d'interprétation et d'écriture dramatique de ses travaux individuels ou collectifs, en insistant sur les étapes de l'exploration et de l'expérimentation.
- A2.** appliquer les éléments et les principes de théâtre aux composantes du travail d'interprétation et d'écriture dramatique, en tenant compte du continuum historique étudié.
- A3.** utiliser des techniques traditionnelles et actuelles dans son travail d'interprétation et d'écriture dramatique, ainsi que des outils technologiques, en établissant des liens avec le continuum historique étudié.
- A4.** présenter le produit d'une ou de plusieurs étapes du processus de création, selon différents contextes scolaires ou communautaires, tout en participant à des tâches de production et de gestion.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus de création

A1.1 documenter la mise en situation proposée en explorant :

- différentes sources d'information (*p. ex., pièce de théâtre en direct ou en rediffusion, recherche électronique ou manuscrite*);
- divers aspects techniques (*p. ex., improvisation verbale comme point de départ à l'écriture de scènes, texte aveugle*).

A1.2 formuler une proposition de création à partir de l'exploration et selon un modèle proposé ou personnel (*p. ex., schéma conceptuel, bref résumé dans le journal de bord*).

A1.3 réaliser un ensemble d'expérimentations qui :

- font appel aux émotions et à l'imagination;
- reflètent la proposition de création et des exercices de la pensée divergente (*p. ex., remue-méninges, voyage de fantaisie*);
- mettent en jeu des éléments (*p. ex., création de situations*), des principes (*p. ex., rythme des enchaînements*) et des outils du comédien (*p. ex., concentration : exercice de respiration profonde; observation : expression faciale, gestuelle*) selon les contextes étudiés;
- développent des habiletés techniques dans :
 - le travail d'interprétation (*p. ex., travail de table [décorticage de texte : langue, intrigue], technique [clown : entrée, péripétie], mise en lecture [rendu de la gestuelle]*),

– le travail d'écriture dramatique (*p. ex., à partir d'un enregistrement, d'une improvisation, d'une adaptation d'un conte ou d'une légende*).

A1.4 réaliser – en incorporant les choix de l'expérimentation – un travail théâtral en vue de répétitions et de présentations, ce qui implique :

- suivre une interprétation qui :
 - est fidèle au texte,
 - fait appel à la mémorisation, à la concentration et à l'imagination sur les plans émotif et technique;
- se servir d'une écriture dramatique qui :
 - précise un sujet, se situe dans un genre particulier et fait appel au style étudié,
 - établit les personnages, leurs caractéristiques et leur passé,
 - fait progresser l'action par le monologue ou le dialogue,
 - donne des indications scéniques,
 - exprime ses émotions.

A1.5 rétroagir à son travail en en objectivant les points forts et les défis (*p. ex., discussion sur les images mentales évoquées, liste de vérification sur l'effet d'éléments ou de principes*) pour :

- y apporter des ajustements;
- documenter son processus de création (*p. ex., extrait de vidéo de son interprétation, notes sur ses personnages préférés*);
- réinvestir dans ses apprentissages (*p. ex., découpage et collage sur papier de différentes expressions faciales selon l'émotion, liste de vérification sur les façons de mémoriser un texte*).

Éléments et principes

A2.1 utiliser des éléments (*p. ex., lieu, temps*) et des principes (*p. ex., équilibre, chaos*) pour s'exercer, interpréter son personnage et suivre la proposition de création.

A2.2 utiliser des éléments (*p. ex., personnage, situation*), des principes (*p. ex., harmonie et unité dans les chorégraphies d'un chœur*) et des composantes du travail d'écriture dramatique (*p. ex., improvisation sur différents genres de conflits, intégration d'indications scéniques*) pour s'exercer et interpréter son personnage selon la proposition de création.

A2.3 utiliser des caractéristiques tirées du continuum historique étudié (*p. ex., grandeur d'âme du héros tragique dans le théâtre classique, fin heureuse traditionnelle d'une comédie*) dans l'interprétation et la création de personnages et de situations.

Techniques et outils technologiques

A3.1 exécuter des exercices de mise en forme mentale (*p. ex., concentration : capacité de s'isoler et de se motiver, mémorisation : exercices de mnémotechnique et de visualisation du texte et des déplacements*) et physique (*p. ex., échauffement des muscles : exercices de détente et de flexibilité, entraînement du corps : exercice de renforcement musculaire*) sur une base régulière pour :

- favoriser l'éveil technique, créatif et expressif;
- diminuer le stress lors de l'interprétation.

A3.2 utiliser des techniques particulières à la forme de représentation indiquée dans la proposition de création, notamment celles concernant :

- le clown (*p. ex., mécanisme de l'humour, jeu de la voix [accent, intonation, ton], exagération de la gestuelle*);
- les contes et légendes (*p. ex., techniques verbales [rythme et débit, projection de la voix] et non verbales [entrée et sortie de scène, présence à l'autre]*);
- la mise en lecture (*p. ex., justesse de l'articulation, fidélité au texte*).

A3.3 utiliser, selon la proposition de création, des styles de clown (*p. ex., Auguste et clown blanc, clown de farce, clown de cirque [cirque anglais du XVIII^e siècle, cirque parisien, cirque contemporain], clown de théâtre*) pour :

- créer un costume (*p. ex., recyclage, ajout et retrait de matériaux et d'accessoires pour obtenir un costume sobre ou éclaté*), une coiffure (*p. ex., mise en plis, teinture*), un couvre-chef (*p. ex., recyclage, ajout de matériaux et d'accessoires*);

- créer un maquillage (*p. ex., croquis préliminaire, traitement de la peau, effet de contraste ou de dégradé*);
- interpréter son clown (*p. ex., façon de se comporter et de se déplacer [acrobatie, combat de scène, démarche exagérée]*).

Amorce : Comment des techniques liées à un style de clown favorisent-elles la compréhension des situations ou des personnages présentés dans son travail?

A3.4 utiliser des techniques d'écriture dramatique selon la forme de représentation indiquée et la proposition de création (*p. ex., schéma narratif dans la construction traditionnelle du texte, jeu sonore et quiproquo dans le mécanisme de l'humour, technique du texte aveugle, écriture individuelle*).

A3.5 utiliser des outils technologiques pour appuyer la proposition de création et faire l'analyse et l'ajustement du travail en théâtre (*p. ex., caméra vidéo ou lecteur audio pour analyser son intonation et la projection de sa voix, projecteur multimédia pour créer des effets*).

Amorce : De quels outils technologiques te servirais-tu pour donner l'illusion d'un lieu, d'une tension dramatique ou d'une époque?

Présentation

A4.1 présenter, en direct ou en différé, une ou plusieurs étapes du processus de création selon différents formats (*p. ex., spectacle de rue dans les corridors de l'école, vidéoclip d'une prestation*), lieux (*p. ex., dans la classe, à la radio scolaire*) et contextes (*p. ex., devant les pairs, mise en lecture dans une garderie*).

A4.2 contribuer à des tâches de production (*p. ex., plan d'éclairage, peinture et patine des accessoires*) et de gestion d'événements artistiques (*p. ex., échancier pour la fabrication des accessoires, des costumes ou du décor; horaire des répétitions et supervision*).

A4.3 préparer quelques aspects d'un sondage (*p. ex., discussion en groupe sur les choix techniques, fiche d'appréciation sur la coordination entre l'éclairage et l'interprétation*) avec des critères préétablis sur le spectacle théâtral présenté (*p. ex., qualité de l'interprétation, intérêt pour le propos véhiculé*) pour connaître l'opinion du public ciblé et s'en servir pour faire un ajustement ou un réinvestissement dans son travail.

B. ANALYSE ET OBJECTIVATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, surtout à l'oral, le processus d'analyse critique à son travail et aux œuvres étudiées, en insistant sur les étapes de la réaction initiale, de la description et de l'analyse.
- B2.** établir, à partir du continuum historique étudié et de son travail en théâtre, le rapport entre la fonction de l'art et ses conséquences sociales, personnelles ou culturelles, en considérant l'artiste comme agent de changement.
- B3.** expliquer comment sa pratique en théâtre et celle des milieux professionnels, régionaux et provinciaux contribuent à construire son identité, en lui permettant de se situer par rapport à la culture francophone et de se donner des repères.
- B4.** établir le lien entre l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences en théâtre, et les possibilités de travail et d'implication personnelle dans le milieu culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Processus d'analyse critique

- B1.1** exprimer sa réaction initiale (*p. ex., échange avec les pairs ou en grand groupe, notes sur fiche*) dans différents contextes (*p. ex., durant le travail d'expérimentation, lors d'une sortie éducative ou en visitant un site Web, lors de la première lecture du Médecin malgré lui ou des Femmes savantes, pièces de Molière*), en faisant des liens avec son vécu (*p. ex., souvenir évoqué, connaissance antérieure sollicitée*).
- B1.2** identifier, en les décrivant, des éléments (*p. ex., personnages de différentes classes sociales dans un contexte urbain*), des techniques portant notamment sur le jeu de l'acteur (*p. ex., comique de situation dans Le médecin malgré lui, pièce de Molière; contact visuel, rythme et débit de la voix*) et des composantes de la production (*p. ex., déplacement et enchaînement de scènes dans Contes urbains : Ottawa, pièce d'Yvan Bienvenue et coll. ; accessoires, costumes et maquillages*), en faisant des liens avec le thème et avec les précisions dans la mention d'une œuvre étudiée.
- B1.3** identifier les principes (*p. ex., équilibre, harmonie*) d'une œuvre étudiée en analysant comment ils permettent d'organiser les éléments et de créer des effets pour mieux comprendre le thème ou le propos présentés (*p. ex., rythme dans une entrée de clown; démarche et débit d'élocution d'un personnage et expression de ses états d'âme*).
- B1.4** donner une interprétation du propos d'une œuvre étudiée ou du message qui y est véhiculé en faisant des liens avec son vécu et les indices décodés au cours du processus (*p. ex., appareil pour exprimer le rituel dans une légende autochtone, contraste entre les techniques verbales et non verbales pour exprimer la fourberie d'un personnage*).
- B1.5** donner, en guise de jugement, une opinion sur une œuvre étudiée à partir :
 - de différents de points observés (*p. ex., maquillage ou costume permettant de comprendre la situation ou le personnage, effet des mécanismes de l'humour sur le public*);
 - de modes de rétroaction (*p. ex., discussion en grand groupe, notes dans le journal de bord*).

Fonction de l'art

B2.1 préciser le rôle du théâtre comme miroir d'enjeux sociaux (p. ex., *égalité des sexes, thérapie par le jeu de rôle*) et le rôle de l'artiste comme agent de changement (p. ex., *spectacle-bénéfice d'une troupe ou d'une compagnie de théâtre pour une cause humanitaire, modèle de créativité et d'empathie*).

B2.2 établir des liens entre les fonctions du théâtre (p. ex., *fonction commerciale ou fonction de divertissement, fonctions éducative et sociale*) et leur influence sur ses propres valeurs comme personne, artiste et spectateur (p. ex., *divertissement esthétique, ouverture sur des modèles à imiter, questionnement d'un statu quo*).

Amorce : Quelles fonctions le théâtre de divertissement remplit-il aujourd'hui? Comment ces fonctions affectent-elles ta vie personnelle ou changent-elles tes perceptions du monde extérieur, ta façon de jouer un rôle dans une pièce ou ta façon de rédiger un texte dramatique?

B2.3 expliquer le théâtre comme véhicule d'expression personnelle et de vitalité culturelle, notamment chez les Autochtones (p. ex., *raconter des légendes pour passer des leçons de vie et enseigner des valeurs ancestrales, honorer la parole donnée et le sacré des terres ancestrales*), tout en faisant des rapprochements avec sa culture ou ses préoccupations (p. ex., *besoin de se raconter, marquage de son territoire*).

B2.4 déterminer l'influence des médias sur le théâtre selon différents contextes (p. ex., *film et téléroman, publicité télévisée, site Web*) et critères (p. ex., *qualité, métissage de styles, diversité*).

Art, identité et francophonie

B3.1 relever des référents culturels (p. ex., *modèle accessible [troupe et compagnie de théâtre, dramaturge]; pratique sociale [festival de théâtre en milieu scolaire, prix et bourses de Théâtre Action]*), aussi bien historiques que contemporains, pour en comprendre le sens et se donner des repères culturels.

B3.2 utiliser des pratiques appartenant à des instances francophones ou bilingues (p. ex., *troupe [Les Draveurs de l'école secondaire McDonald-Cartier] et compagnie de théâtre [Le Théâtre du Trillium], documentation pour le public [guide pour les adolescents du Théâtre la Catapulte], concours d'écriture pour adolescents [projet Les Zurbains du Théâtre français de Toronto]*) pour développer des rapports positifs (p. ex., *fierté, sens d'appartenance*) avec la francophonie.

B3.3 décrire, dans des œuvres et des spectacles francophones de théâtre, les aspects qui le caractérisent (p. ex., *croyance, intention artistique*) et les aspects qui font la promotion de la culture francophone.

Compétences artistiques et carrières

B4.1 répertorier les compétences et les habiletés nécessaires en théâtre (p. ex., *affective : sens de la coopération, cognitive : pensée créative, psychomotrice : souplesse dans le mouvement*), ainsi que celles liées au développement du caractère (p. ex., *approche méthodique du travail, autonomie*) et qui trouvent une application dans la vie scolaire et la vie quotidienne.

Amorce : Comment avoir suivi un cours de théâtre te prépare-t-il à travailler avec une troupe de théâtre communautaire ou à faire du bénévolat pour un programme de soins de santé comme Clowns thérapeutiques?

B4.2 décrire des métiers et des carrières en théâtre et dans des champs connexes qui sont compatibles avec ses intérêts et ses habiletés (p. ex., *entraîneuse ou entraîneur de combats de scène, metteur en scène, maquilleuse ou maquilleur*), ainsi que des façons d'appuyer le milieu culturel (p. ex., *bénévolat comme ouvreuse ou ouvrier au théâtre, affichage bénévole de matériel promotionnel dans la communauté*).

B4.3 répertorier les ressources qui existent pour le développement et l'aide en théâtre, en établissant des liens avec le contexte scolaire (p. ex., *subvention : Conseil des arts de l'Ontario [CAO], gouvernement des élèves; point de diffusion : Réseau Ontario, comité d'animation culturelle de l'école, auditorium, agora ou site Web de l'école*).

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance des aspects théoriques et de la terminologie du théâtre pour communiquer des idées et des émotions.
- C2.** faire des rapprochements entre le continuum historique étudié et des contextes sociohistoriques ou culturels correspondants pour effectuer son travail de création, d'interprétation, d'analyse et de présentation.
- C3.** adopter des conventions en théâtre, en les appliquant à son travail et lors d'événements artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

Aspects théoriques et terminologie

C1.1 appliquer dans son travail les notions de théâtre étudiées en ce qui concerne :

- les éléments (*p. ex., lieux dans un conte ou une légende*), les principes (*p. ex., énergie avec des exercices d'improvisation*) et les outils du comédien (*p. ex., voix, corps, mémoire*);
- le travail d'interprétation (*p. ex., compréhension de l'intrigue dans le travail de table, gestes et mimiques dans une pièce de Molière, respect de l'intention du dramaturge*);
- le travail d'écriture dramatique (*p. ex., construction traditionnelle du texte [introduction, développement, point culminant, conclusion], mécanisme du drame [rapport entre le personnage et la réalité du spectateur]*).

C1.2 utiliser dans son travail la terminologie :

- des éléments (*p. ex., personnage*), des principes (*p. ex., contraste*) et des outils du comédien (*p. ex., imagination : pensée divergente*);
- des formes de représentation (*p. ex., clown, conte urbain*);
- du travail d'interprétation (*p. ex., première lecture, entrée de clown, clarté de la voix*);
- du travail d'écriture dramatique (*p. ex., canevas d'écriture, quiproquo*);
- du continuum historique étudié (*p. ex., période classique française, comédie, farce*).

C1.3 se servir, dans son travail, de la terminologie des composantes de la production (*p. ex., régie de plateau, console de sons*) et de la gestion (*p. ex., horaire des répétitions, échancier de promotion et de diffusion*).

Contextes sociohistoriques et culturels

C2.1 établir un continuum historique (*p. ex., graphique, carte conceptuelle*) comparant les caractéristiques des œuvres étudiées selon leurs contextes sociohistoriques (*p. ex., le cirque romain et le Cirque du Soleil; la comédie classique chez Molière inspirée de la commedia dell'arte et son incidence sur les techniques de l'humour d'aujourd'hui*).

C2.2 expliquer le propos ou la préoccupation esthétique du répertoire étudié selon le contexte sociohistorique ou culturel (*p. ex., quiproquo et rivalités sociales dans les situations comiques chez Molière, personnages des conteurs Fred Pellerin et Michael Gauthier*).

Amorce : Que révèlent les situations comiques maître-serviteur de la société de l'époque de Molière? Découlent-elles d'un rapport de puissance ou d'influence?

C2.3 décrire la contribution d'artistes canadiens ayant marqué l'histoire du théâtre au Canada (*p. ex., Robert Bellefeuille pour sa polyvalence à titre de comédien et de membre fondateur de la troupe de la Vieille 17, Sylvie Drapeau pour la rigueur de ses interprétations, troupe de création Joe Osawabine pour la direction artistique de projets novateurs*), tout en considérant leur apport à son propre travail.

Conventions

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions du milieu du théâtre qui témoignent d'un souci :

- de la santé et de la sécurité (*p. ex., échauffement du corps pour l'acrobatie, manipulation de l'équipement*);
- de la considération pour autrui (*p. ex., ponctualité lors des répétitions, participation active durant le travail d'équipe*);
- de l'environnement (*p. ex., recyclage des costumes, utilisation parcimonieuse des matériaux*).

Amorce : Quelles sont tes obligations dans l'équipe? Comment peux-tu t'investir plus dans l'équipe?

C3.2 démontrer des comportements éthiques dans le travail de recherche et en cas de reproduction, d'imitation et d'adaptation de pièces de théâtre, ainsi que dans l'accueil et le respect des mœurs et coutumes présentées dans les textes (*p. ex., citation de la source d'inspiration dans son travail d'écriture dramatique, demande auprès du dramaturge pour la mise en scène d'une de ses œuvres, autorisation des personnes photographiées pour un affichage électronique*).

C3.3 suivre le code de bienséance du milieu du théâtre, notamment la communication et l'étiquette lors du travail d'équipe (*p. ex., collaboration et courtoisie, respect des idées présentées et de son tour de parole, relation scène-salle et comportement en coulisse*).

Glossaire

Termes communs

CARFAC. Canadian Artists' Representation/
Le Front des artistes canadiens.

Continuum historique. Ensemble des périodes*, mouvements*, formes, styles*, artistes et contextes sociohistoriques et culturels correspondants. À la fin de la 12^e année d'un cours préemploi ou préuniversitaire/précollégial, l'élève aura effectué un survol du continuum historique des matières artistiques qu'il étudie et pourra situer dans le continuum historique les travaux qu'il aura créés ou interprétés.

Créativité. Pouvoir de création d'une personne comportant une dimension cognitive pouvant être évaluée en se fondant sur des critères comme la fluidité des idées et l'originalité, et une dimension affective se manifestant au niveau du comportement.

CSPAAT. Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail.

Docent. Guide bénévole d'une exposition.

Dossier de documentation. Ensemble de travaux réalisés tout au long du processus de création*, surtout durant les trois premières étapes : l'exploration, la rédaction de la proposition de création et l'expérimentation.

Droits d'auteur. Redevances payées aux auteurs, artistes, interprètes*, productrices ou producteurs et entreprises de communication audiovisuelle. La législation sur les droits d'auteur interdit la reproduction ou l'appropriation d'une œuvre protégée sans en avoir la permission.

Élément. Composante de base servant à créer. Voir arts médiatiques*, arts visuels, danse, musique et théâtre.

Esthétique. Étude du beau et des critères pour le définir. L'expérience esthétique est une expression qui renvoie au sentiment que confère le beau.

Exercices de la pensée divergente. Six exercices permettant de développer la créativité* :

Combinaison forcée : Élaboration de combinaisons souvent farfelues entre l'énoncé d'un problème et des verbes d'action choisis au hasard.

Liste d'attributs : Création d'une liste des forces, des qualités et des défis que présente l'énoncé d'un problème. La liste permet ainsi de réorganiser l'information, de classer les données différemment et de susciter une meilleure compréhension du problème.

Liste de contrôle : Création d'associations avec l'énoncé d'un problème à partir d'une liste de verbes prescrits afin de générer de nouvelles analogies.

Remue-méninges : Production d'une grande quantité d'idées à partir de l'énoncé d'un problème. Durant cet exercice, on suspend tout jugement et critique.

Synectique : Stimulation de la création en faisant appel à l'empathie et à l'imagination dans l'énoncé d'un problème. Par exemple, je suis la fleur fanée, comment est-ce que je me sens si je suis privée de lumière?

Voyage de fantaisie : Évocation d'images, de sensations et de souvenirs à partir de l'énoncé d'un problème auquel l'élève songe alors qu'il est dans un état de relaxation complet du corps par la musique.

Fiche signalétique. Fiche qui accompagne une œuvre exposée, avec ou sans commentaire de l'artiste ou du commissaire de l'exposition.

Iconographie. Étude de représentations, de thèmes et de symboles propres à un sujet, un thème, un groupe ou une culture.

In situ. Œuvre réalisée et, par extension, présentée dans son milieu naturel, le milieu pour lequel elle a été créée. Ainsi, une œuvre pastorale en musique pourrait être présentée in situ, c'est-à-dire dans la nature, par opposition à une salle de spectacle.

Intention. Ce que l'auteur (artiste, chorégraphe*, compositeur, dramaturge) veut exprimer dans son œuvre.

Mention. Caractéristiques d'une œuvre : nom de l'artiste, titre de l'œuvre et année de réalisation (date parfois précédée de l'abréviation « v. » qui signifie « vers » ou « aux environs de »), dimensions, médium, durée, etc. Voir aussi fiche signalétique*.

Message. Ce que véhicule l'œuvre et que l'auditoire, le public ou le spectateur peut identifier grâce à son vécu et à son expérience de la forme ou de la matière artistique.

Métaphore personnelle. Expression faisant référence au langage personnel de l'artiste, c'est-à-dire à ce qui le caractérise. Chez l'élève, la métaphore personnelle se manifeste, entre autres, par la récurrence de certains thèmes, par l'affinité pour certaines techniques ou matériaux et par la constance du style*.

Portfolio. Ensemble des travaux provenant du dossier de documentation* et des œuvres finales créées ou interprétées, qui sont choisis par l'élève afin d'expliquer son cheminement artistique et sa métaphore personnelle*. Le portfolio peut être constitué sous forme numérique ou manuscrite et contenir des démos d'enregistrements, des extraits vidéos, etc.

Principe. Moyen par lequel des éléments propres à une matière artistique sont assemblés. Voir arts médiatiques*, arts visuels, danse, musique et théâtre.

Processus d'analyse critique. Le modèle du processus d'analyse critique utilisé dans ce programme-cadre s'inspire de celui d'Arthur Feldman et comprend les étapes suivantes :

- Réaction initiale
- Description
- Analyse
- Interprétation
- Jugement

Processus de création. Le modèle du processus de création utilisé dans ce programme-cadre s'inspire de celui d'Osborn-Parnes et comprend les étapes suivantes :

- Exploration/Perception
- Formulation/Rédaction de la proposition de création
- Expérimentation/Manipulation
- Élaboration/Production/Réalisation
- Évaluation/Rétroaction

Protocole d'applaudissement (applaudissement). Le protocole varie selon les cultures. Généralement, on applaudit tous les saluts. Se lever ou crier « bravo!, bravissimo! » est accepté pour démontrer sa très grande appréciation d'une prestation.

Relation de cause à effet. Une œuvre s'inscrit dans le temps et est le produit du contexte sociohistorique, culturel et politique dans lequel elle a été créée. Elle peut être en réaction à ce qui l'a précédée, en être le prolongement ou la rupture.

SIMDUT. Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail.

UDA. Union des artistes.

Vive voix. Communication orale et spontanée en présence des participants.

Arts médiatiques

Arts médiatiques. Arts dans lesquels l'électronique, l'informatique et les nouveaux moyens de communication servent à la production d'œuvres (p. ex., animation par ordinateur, art réseau, copigraphie, électroacoustique, multimédia).

Aspect sous-jacent. Particularité liée aux principes des arts médiatiques*.

Console (de sons, d'enregistrement). Unité de commande gérant le fonctionnement des périphériques (p. ex., sons, mixage, lumière). Comprend habituellement, un écran, un clavier et des manettes.

Cyanotype. Ancien procédé photographique monochrome positif donnant un tirage photographique bleu cyan.

Élément. Composante de base pour créer. C'est une partie non décomposable appartenant à un tout.

Espace : Écart ou intervalle, étendue (2D) ou volume (3D) dans lesquels sont localisées les perceptions.

Matière et énergie : Composantes qui constituent les corps (p. ex., lumière, objet, mot, mouvement, son) et les forces (p. ex., intensité, masse, intonation, vigueur, timbre) dans l'espace.

Mouvement : Changement de position dans l'espace en fonction du temps, de la matière et de l'énergie.

Temps : Notion de durée qui peut être mesurée et manipulée.

Feuilletoscope. Série de dessins sur un petit carnet, à raison d'un seul dessin par page, qui donnent l'illusion d'un dessin animé lorsque la série est rapidement feuilletée.

Genre. Catégorie regroupant différentes pratiques en arts médiatiques*, nommément :

Genre acoustique : Sound Art, installation acousmatique, installation électroacoustique.

Genre cinétique : Animation, installation, performance, art vidéo, robosculpture.

Genre émergent : Bioart.

Genre énergétique : Art lumineux, magnétisme.

Genre participatif : Multimédia, art réseau ou télématique, environnement virtuel.

Genre photonique : Photographie, infographie, copigraphie.

Montage sonore. Action de manipuler et de combiner, souvent à l'aide d'un logiciel, des échantillonnages et des enregistrements sonores de diverses sources.

Principe. Façon d'assembler les objets et les éléments. Les grands principes sont :

Hybridation : Croisement, fusion ou métissage d'au moins deux pratiques d'arts médiatiques*, de formes ou de matières artistiques.

Interactivité : Propriété des médias, programmes et systèmes pour dialoguer avec l'utilisatrice ou l'utilisateur.

Point de vue : Emplacement de la spectatrice ou du spectateur lorsqu'il regarde l'œuvre (p. ex., écran, réalité virtuelle*) et angle sous lequel est présenté l'objet (p. ex., face, contre-plongée, vol d'oiseau).

Rythme : Façon de créer ou d'assembler des images, mouvements, sons et séquences, et d'effectuer des découpages dans le temps en manipulant la durée ou la représentation.

Réalité virtuelle. Technologie qui permet de créer des environnements simulant le monde naturel ou inventant un monde imaginaire.

Scénarimage. Découpage technique, constitué d'indications visuelles précises, de dessins ou de schémas de chaque plan d'une vidéo ou d'une animation.

Arts visuels

Abstrait. Se dit d'un objet stylisé ou transformé par un haut degré d'abstraction qui témoigne du langage non figuratif* d'un artiste.

Aquarelle. Technique de peinture consistant à délayer les couleurs dans de l'eau et à les appliquer sur du papier épais.

BRAVO. Bureau des regroupements des artistes visuels de l'Ontario.

Clair-obscur. Rendu des transitions entre le clair (espace lumineux) et l'obscurité (espace sombre) en dessin et en peinture. Aucun objet n'est totalement clair ni obscur et la lumière réfléchi par l'objet se rend par des dégradés et des contrastes.

Composition. Art d'organiser des éléments et des objets en un tout harmonieux.

Design. Discipline qui cherche à harmoniser l'environnement humain, depuis la conception des objets courants jusqu'à l'urbanisation. Pour le design, la forme de l'objet (ou la structure du montage) doit être tirée de sa fonction ou de son usage. Les produits du design visent à faciliter les gestes du quotidien.

Dossier de documentation. Ensemble des données sur le thème ou le sujet, qui résultent d'une recherche sur les aspects théoriques et les aspects d'essais techniques.

Ébauche. Premier jet d'une œuvre, ses grandes lignes ou essai préliminaire d'un travail final dans le mode d'expression* et les matériaux choisis, tout en se servant des outils propres à la technique ciblée.

Élément de la composition. Composantes de base pour créer. C'est une partie non décomposable appartenant à un tout.

Couleur

Espace

Forme et masse

Ligne

Texture

Valeur

Esquisse. Dessin préliminaire d'un travail final et ce, indépendamment du mode d'expression* ou du matériau final de l'œuvre. L'esquisse permet à l'artiste de travailler la forme et la composition*.

GNO. Galerie du Nouvel-Ontario.

Gravure. Technique en creux sur bois, métal ou linoléum, réalisée à l'aide d'un instrument pointu ou d'un procédé chimique pour obtenir une reproduction sur papier par pression.

Langage visuel. Éléments et principes de la composition*, modes d'expression, procédés techniques et matériaux, styles*.

Manifeste. Document qui donne les grandes orientations d'une tendance artistique.

MAVFO. Musée des arts visuels franco-ontariens.

Mode d'expression. Catégories génériques portant sur une façon de faire, par exemple : dessin, peinture, sculpture, techniques d'impression, photographie, installation, performance, métier d'art.

Mouvement (artistique). Action d'un groupe artistique dont le but est de produire un changement dans la société. Les mouvements en histoire de l'art sont nombreux, par exemple : Expressionnisme, Fauvisme, Cubisme, Futurisme, Dadaïsme.

Non figuratif. Composition* visuelle dans laquelle on ne reconnaît pas d'objet (p. ex., crayon, nuage, édifice, personne).

Période. Durée, époque plus ou moins longue, souvent marquée par un fait, un événement ou un état. Il peut s'agir d'un moment dans la vie d'un artiste, caractérisé par un style*, une manière de peindre (p. ex., période bleue de Picasso).

Photo numérique. Photographie ou diapositive numérisée provenant de sites photographiques du Web, de cédéroms ou d'appareils numériques.

Principe de la composition. Façon d'assembler les objets et les éléments de la composition*. Les grands principes de la composition* sont :

Unité : Harmonie, cohérence, équilibre et proportion.

Variété : Accentuation et subordination, contraste, rythme et mouvement, répétition et motif.

Style. Aspect d'une œuvre caractéristique d'un artiste, d'une école, d'une époque, d'un pays (p. ex., style art nouveau, art déco).

Stylisation. Réduction d'une forme à une plus simple expression lors de sa représentation, entre autres, pour créer des effets.

Taille. Techniques du volume qui consistent à creuser un matériau dur (p. ex., bois, plâtre) avec les outils appropriés (p. ex., ciseau, gouge) pour obtenir la forme désirée.

Travail d'atelier. Travail pratique réalisé dans la classe.

Danse

Accent. Temps fort marqué par des pas* en danse populaire tandis qu'en danse classique, le danseur ne marque pas son temps fort à terre, mais en l'air, au sommet de sa trajectoire*; il danse, pour ainsi dire, avant la musique.

Accessoiriste. Personne qui s'occupe de trouver ou de confectionner les accessoires, de les maintenir en bon état et de les disposer sur scène selon les directives données.

Adagio. Enchaînement* de mouvements qui met en valeur la stabilité du corps et la fluidité du mouvement (p. ex., série de développés, variété de mouvements exécutés lentement).

Alignement. Positionnement des parties du corps qui assure le meilleur contrôle de la stabilité du corps et de l'exécution du mouvement.

Allegro. Enchaînement* de pas* sautés, sur place ou au cours d'un déplacement, petits et rapides ou grands et lents.

Anticipation. Faculté d'imaginer à l'avance et de préparer l'exécution d'un pas*, d'un saut* ou d'une phrase* de mouvement. Capacité intellectuelle, affective et kinesthésique permettant de planifier rapidement le prochain mouvement à exécuter.

CanDanse. Réseau canadien des diffuseurs de danse.

Chorégraphe. Artiste qui détermine tous les choix esthétiques d'une danse selon son intention* artistique.

Chorégraphie. Création de mouvements, de pas* et de positions ainsi que d'enchaînements* et de transitions, selon différents procédés de composition et de structures chorégraphiques.

Crescendo. Augmentation graduelle ou progressive de l'intensité dans l'exécution ou dans l'interprétation émotive d'un mouvement.

Danse de participation. Danse dont le but principal est de socialiser avec des partenaires et d'encourager la participation de tous (p. ex., danse de société, danse carrée, valse, « Break Dancing »).

Danse théâtrale. Danse dont le but principal est d'être présentée devant un public afin d'être appréciée pour ses qualités esthétiques et son intention* artistique.

Élément. Composante de base pour créer et interpréter. C'est une partie non décomposable appartenant à un tout.

Corps

Énergie

Espace

Interrelation

Temps

Enchaînement. Ensemble ordonné de pas* et de mouvements.

Interprète. Danseuse ou danseur qui assure l'exécution d'un rôle ou d'une œuvre dans le respect de l'intention* artistique.

Musicalité. Qualité expressive d'un mouvement, d'un enchaînement* et de l'énergie en lien avec l'environnement sonore. Sur le plan technique, synchronisation musicale des mouvements de la danseuse ou du danseur.

Pas. Transfert de poids prédéterminé dont la variété fait l'objet d'une nomenclature (p. ex., enchaînement* de pas en ballet classique : glissade, jeté, pas de bourrée).

Phrase. Succession de mouvements qui expriment une idée complète et ne faisant pas l'objet d'une nomenclature (p. ex., phrase de mouvements en danse contemporaine).

Principe. Façon d'assembler les éléments dans le travail chorégraphique et dans le travail d'interprétation. Les deux grands principes sont :

Unité : Équilibre, harmonie, cohérence.

Variété : Contraste, diversité, chaos.

Protocole de la classe technique. Les danseurs suivent généralement le protocole suivant durant la classe technique : faire une séance d'échauffement personnel avant le début de la classe, garder un silence complet durant la classe, se tenir debout derrière l'enseignante ou l'enseignant, remercier après chaque correction, ne jamais tourner le dos à l'enseignante ou l'enseignant, applaudir l'accompagnatrice ou l'accompagnateur et remercier l'enseignante ou l'enseignant à la fin de la classe.

Rythme. Alternance de temps forts et de temps faibles et plus particulièrement repérage des pulsations, des temps et des mesures.

Saut. Pas* de danse qui propulse vers le haut le corps dont les pieds quittent le sol et peuvent monter à des hauteurs variables. Pendant le saut, les pieds exécutent des mouvements, et les jambes et les cuisses se placent d'une certaine façon selon le saut (p. ex., temps-levé, jeté, galop, assemblé, sissonne). Le retour au sol en fin de saut est critique puisqu'il peut occasionner des blessures à court terme et à long terme.

Séquence. Ensemble d'enchaînements* ou de phrases* de mouvements introduit dans une structure chorégraphique (p. ex., patron ABA composé de la séquence A et de la séquence B).

Technique. Manière précise et réglée d'exécuter un mouvement pour le rendre avec habileté et rigueur.

Tempo. Vitesse à laquelle un rythme* est joué, ce qui détermine la vitesse à laquelle les pas* sont exécutés par l'interprète*.

Trajectoire. Trajet à parcourir pour aller d'un endroit à l'autre de la scène.

Musique

Aléatoire. Structure déterminée par le choix laissé au hasard.

APCM. Association des professionnels de la chanson et de la musique.

Articulation. Production de sons à l'instrument* et à la voix. En chant, se réfère à la justesse et à la précision dans la prononciation des voyelles et des consonnes. À l'instrument*, se réfère généralement à la justesse du son, à sa précision ainsi qu'à l'exécution technique.

Canon. Structure fondée sur l'imitation d'une mélodie* par plusieurs voix ou instruments* selon leurs entrées à des intervalles distincts.

CBRA. Agence des droits des radiodiffuseurs canadiens.

Classique. Période de la musique qui commence en 1750, à la mort de Johann Sebastian Bach, et se termine en 1820, au début du Romantisme. L'expression « un classique » se rapporte à une musique qui fait autorité et qui, dans le temps, devient un point de référence pour d'autres compositeurs ou interprètes.

CMRRA. Agence canadienne des droits de reproduction musicaux limitée.

Électroacoustique. Manière de créer un son électriquement par l'amplification d'une vibration acoustique. Par exemple les utilisations d'un égaliseur, de haut-parleurs, d'un microphone sont quelques-uns des moyens d'amplifier le son.

Électronique. Création d'un son par des procédés électroniques (p. ex., synthétiseur).

Élément. Composante de base pour créer et interpréter. C'est une partie non décomposable appartenant à un tout.

Durée : Notion de longueur temporelle d'un son ou d'un silence (p. ex., rythme*, tempo*).

Hauteur : Caractère d'un son aigu, moyen ou grave, selon le nombre de vibrations par seconde (fréquence).

Intensité : Volume du son mesurable en décibels. Degré de force (p. ex., nuance*), d'activité (p. ex., orchestration) ou d'énergie (p. ex., émotions).

Timbre : Qualité du son d'un instrument* ou d'une voix qui permet de le distinguer d'autres instruments* ou voix (p. ex., son de la guitare par rapport au son du piano).

Folklorique. Qualifie l'aspect socioculturel de musiques dont la fonction est souvent de mettre en valeur les particularités d'une communauté. Ces particularités peuvent relever des us et coutumes et des aspects culturels non matériels (p. ex., croyances, rites, contes, légendes, fêtes, cultes) d'un pays, d'une région, d'une société.

Forme binaire AB. Structure musicale comportant deux parties A et B.

Forme simple A. Structure ne comportant qu'une seule partie A.

Forme ternaire ABA. Structure en boucle comportant deux parties A et B avec une répétition de la première A (p. ex., refrain A, couplet B et refrain A).

Fugue. Structure polyphonique à deux motifs mélodiques (sujet et contresujet) et au moins trois voix (parties), qui comporte une série d'imitations mélodiques par entrées successives et répartie sur trois sections (forme ternaire*) : exposition, développement et strette.

Harmonie. Ensemble des règles qui gèrent la formation et l'enchaînement des accords.

Homophonie. Musique exécutée par plusieurs voix ou instruments* à l'unisson ou à l'octave (p. ex., chant grégorien).

Improvisation. Création spontanée à partir d'une mélodie* ou d'un enchaînement d'accords comme prémisses d'une composition.

Instrument. Ce qui est utilisé pour émettre des sons musicaux. Les instruments sont répartis par familles selon le mode de production sonore. La voix est un instrument tout comme la guitare, le piano ou la trompette.

Interprétation. Exécution du répertoire par un ou plusieurs interprètes selon la perception du style et des conventions et dans le respect de la partition.

Invention. Structure de type fugué et simplifié à deux ou trois voix (parties).

Libre. Structure ne comportant aucune règle d'écriture.

Mélodie. Combinaison d'éléments dérivés tels que l'harmonie* et le rythme* pour exprimer une idée musicale. Succession de notes qui peuvent être séparées par des silences.

Mesure. Subdivision des notes et des silences en un nombre de temps accentués et non accentués, et prescrits par les chiffres indicateurs au début de la pièce musicale.

Mode. Disposition des sons en série de notes sous forme de gammes (au total sept) dont le mode ionien (gamme majeure) et le mode dorien (gamme mineure).

Monodie. Synonyme de monophonie. Mélodie* dépourvue d'accompagnement.

Motif rythmique ou mélodique. Regroupement de quelques notes tapées ou jouées. Fragment mélodique qui se répète à l'intérieur d'une mélodie*.

Nuance. Volume sur un passage musical (p. ex., fort, graduellement plus doux).

Numérique. Manière de créer un son par l'utilisation d'outils numériques (p. ex., ordinateur, séquenceur).

Phrasé. Art d'interpréter la musique en faisant sentir le développement d'une phrase mélodique, d'une division ou d'un point de repos (p. ex., en marquant, en accentuant).

Polyphonie. Musique où se font entendre simultanément plusieurs parties différentes mélodiquement et indépendantes. Combinaison simultanée de deux mélodies* ou plus.

Polyrythmie. Combinaison simultanée de deux rythmes* ou plus, parfois à l'aide de chiffres indicateurs distincts pour l'instrument* et la voix.

Polytonalité. Combinaison simultanée de plusieurs tons.

Populaire. Ce qui est connu et apprécié par le grand public. Musique considérée à la mode et commerciale (p. ex., chanson populaire). La musique populaire a souvent la fonction de divertir.

Principe. Façon d'assembler les éléments dans une pièce musicale. Les deux grands principes sont :

Forme : Répétition et contraste, unité et variété (p. ex., libre*, aléatoire*, canon*).

Texture : Densité et agencement des divers sons d'une composition (p. ex., polyrythmie*, polytonalité*, polyphonie*).

Registre. Étendue d'un instrument* et tessiture d'une voix. Correspond à l'étendue totale de l'ensemble des notes d'un instrument* ou d'une voix.

Rondo ABACA. Structure comportant une partie intercalée entre au moins deux autres parties distinctes par leur mélodie* et leur rythme*.

Rythme. Disposition des sons musicaux et des silences qui les séparent.

SACEM. Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (France).

SOCAN. Société canadienne des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique.

SOGEDAM. Société de gestion des droits des artistes-musiciens.

Solfier. Lire une partition à partir d'exercices d'entraînement à l'oreille dont nommer et chanter les notes.

Sonate. Structure à deux thèmes mélodiques répartis en trois sections : exposition, développement et récapitulation.

Suite. Ensemble de pièces instrumentales qui partagent toutes la même tonalité*.

Tempo. Mouvement de la musique en termes de vitesse et des variations de celle-ci.

Thème et variations. Structure comportant un thème ou une mélodie* de base, suivie d'au moins deux variations mélodiques et rythmiques sur ce thème.

Tonalité. Organisation des sons selon une gamme majeure ou une gamme mineure et leurs degrés prédominants.

Théâtre

Actors Studio. Méthode utilisée par les comédiens pour rendre un texte. Elle repose sur le système de Konstantin Stanislavski tel qu'adapté par Eugene Vakhtangov, son élève, et approfondie par les artistes américains du Group Theatre et par les artistes membres de l'Actors Studio. Aujourd'hui, l'apprentissage à l'Actors Studio propose à ses membres la Méthode (« method acting »), le laboratoire de travail et le programme de maîtrise en beaux-arts.

Aparté. Discours intérieur ou paroles dites par le personnage à lui-même et que seul le public est censé entendre. L'aparté est fréquemment utilisé dans la comédie*.

ATFC. Association des théâtres francophones du Canada.

Automatique (écriture automatique, automatisme). Mouvement* du début du XX^e siècle qui a surtout influencé la poésie et la peinture et qui explore le subconscient et le rêve, points de départ du travail de création et moteurs de création. Les précurseurs de l'automatisme sont André Breton et Tristan Tzara. Paul-Émile Borduas est le créateur du mouvement* automatiste au Canada dans les années 1940.

Catharsis. Libération d'un sentiment grâce à l'analyse critique. Dans le contexte des techniques de distanciation brechtienne*, le public est invité à rompre avec l'effet de catharsis au lieu de s'identifier au personnage qui vit un sentiment.

Chœur. Ensemble de personnes qui, en groupe ou en groupes alternés, interviennent soit par le chant, la danse ou le récitatif, à des moments opportuns dans une pièce. Le théâtre de la Grèce et de la Rome antiques en faisait grand usage. Le chœur est utilisé dans la dramaturgie et la mise en scène encore aujourd'hui.

Cirque. Lieu où se déroulaient, dans l'Antiquité romaine, les jeux publics (p. ex., combat* de gladiateurs, course de chars). Aujourd'hui il s'agit d'une arène habituellement circulaire sous un chapiteau, où des acrobates, clowns*, animaux, écuyers, équilibristes, etc. font leur numéro. À travers l'histoire, on note le cirque anglais au XVIII^e siècle (démonstration équestre, acrobatie), le cirque parisien (costume éclaté, cascade, cyclisme) et le cirque contemporain comme le cirque du Soleil (gymnastique, haute voltige, sport aquatique).

Clown. Personnage de la farce anglaise que l'on retrouve au cirque*. Le clown est habituellement très maquillé, portant vêtement, coiffure et accessoire colorés et fantaisistes, se prêtant à toute sorte de bouffonnerie. On note le clown blanc (masque* du Pierrot, habillé de blanc) et le clown rouge (Auguste ou idiot en allemand, nez rouge et grandes chaussures).

Collage de scènes. Présentation de plusieurs scènes ayant un thème commun et reliées par de la musique, des images et des mouvements.

Combat de scène. Techniques qui permettent de donner l'illusion d'un véritable combat sur scène (p. ex., donner des coups de pied ou de poing, tirer les cheveux ou donner une claque, utiliser une arme).

Comédie. Dans l'Antiquité grecque, la comédie avait pour but principal de montrer au spectateur le côté risible et les faiblesses de la société. La comédie amuse et fait rire par le comique de situation, l'intrigue et le ridicule des personnages, et se termine par un dénouement heureux.

Commedia dell'arte. Forme de représentation qui tire ses origines d'un genre de comédie* italienne, né au XIV^e siècle. Le canevas est rédigé sommairement afin de permettre aux acteurs d'improviser librement. Les personnages masqués sont typés, tels que les valets et les paysans (Arlequino, Columbina, Isabella), les marchands et les notables (Pantalone, Il Dottore), les militaires (Il Capitano), et d'autres comme Polichinelle et Pierrot.

Conflit. Action dramatique (p. ex., mise en situation, montée dramatique, apogée, dénouement) mettant des personnages en opposition.

Création collective. Forme de représentation, et par extension écriture dramatique, réalisée en groupe. Les membres du groupe participent aussi aux autres tâches liées à la création.

Développement dramaturgique. Déroulement d'une narration bien écrite, de la conception du personnage, de l'action dramatique et de la structure dramaturgique.

Didascalie. Explication donnée par le dramaturge pour préciser un geste, un déplacement ou une motivation au lecteur, au comédien ou au metteur en scène.

Distanciation brechtienne. Technique qui permet au comédien de prendre du recul par rapport à son personnage. Ainsi, le spectateur ne s'identifie ni au personnage ni à la situation présentée. Brecht est le premier à utiliser cette technique. Technique qui consiste à rompre l'effet de catharsis*, à intégrer des aspects de surprise, à se référer directement à un problème social et à effectuer un changement à vue.

Drame. Genre théâtral voisin de la tragédie* dont l'intrigue grave ou pathétique se déroule dans un climat de tension.

Élément. Composante de base pour créer et interpréter. C'est une partie non décomposable appartenant à un tout.

Espace

Lieu

Personnage

Situation

Environnement sonore. Ensemble d'effets de sons ou de musique intégrés dans un spectacle ou dans une pièce de théâtre (p. ex., trame sonore, musicien, amplification).

Espagnole. Répétition sans costume, mais avec les mouvements et l'enchaînement rapide des répliques.

Genre de conflits. Rencontre de plusieurs points de vue, de sentiments qui s'opposent occasionnant un tiraillement intérieur, des discordes, voire des luttes entre des personnages. On distingue les genres de conflits entre des personnages, ceux unissant des personnages et ceux à l'intérieur d'un seul personnage.

Indication scénique. Précisions données par le dramaturge dans son texte pour expliquer l'espace dans lequel évoluent les personnages.

Italienne. Répétition verbale du texte sans costume, ni mouvement, ni technique. Enchaînement rapide des répliques, sans jouer le texte.

Lumière noire. Système d'éclairage ultraviolet qui, projeté sur des objets qui sont sur scène, les rend fluorescents.

Marionnette. Figurine manipulable représentant un être humain, un animal ou un objet. Une marionnette peut être à gaine (qui couvre la main), à fils, à tige et géante (souvent manipulée par plusieurs marionnettistes).

Masque. Objet que le comédien utilise pour couvrir son visage et transformer son aspect naturel. On distingue :

- le masque larvaire en plâtre ou en papier dont les traits grossis sont symboliques (p. ex., exagération des émotions);
- le masque neutre au visage humain féminin ou masculin sans expression (p. ex., exploration du mouvement);
- le masque de caractère ou d'expression dont les traits grossis accentuent une expression, un personnage, un état ou une émotion spécifique;
- le demi-masque de caractère (loup), masque d'expression qui ne couvre que la moitié du visage afin de permettre au comédien ou à la comédienne de parler.

Mécanisme de la tragédie. Aspects de la dramaturgie qui expriment le rapport aux grands thèmes de l'amour, de la vengeance et de la punition. La portée des styles d'écriture (vers, prose) détermine le degré métaphorique ou le degré de réalisme de l'œuvre.

Mécanisme de l'humour. Aspects de la dramaturgie et du jeu de l'acteur qui provoquent le rire du public (p. ex., badinage, premier degré).

Mécanisme du drame. Aspects de la dramaturgie qui expriment une situation ou un conflit* difficiles, voire tragiques. L'ensemble est empreint de réalisme et comprend aussi des aspects comiques.

Mime. Imitation directe par des gestes d'une ou de plusieurs actions et attitudes racontant une histoire.

Mise en lecture. Lecture d'un texte sans costume ni déplacement. Les comédiens assis les uns à côté des autres se lèvent lorsque c'est à eux de lire leur texte puis s'asseyent à nouveau. La direction artistique d'une mise en lecture verbalise les indications de temps, de lieu et de situation, et reprend les didascalies* du texte. La mise en lecture permet de présenter plusieurs textes ou extraits de textes sans se soucier du travail de production. Le comédien peut porter un vêtement ou un accessoire, indicatif de la période ou de l'ambiance. L'éclairage est restreint; il y a peu ou pas de déplacements et seulement quelques gestes pour exprimer les émotions.

Monologue. Scène parlée à un seul personnage. Discours adressé à soi-même ou au public, mais dont on n'attend aucune réponse.

Outil du comédien. Ce qui permet de créer des personnages, des lieux et des actions dramatiques, comme la concentration, l'émotion, l'imagination, la mémoire, l'observation, le corps, la voix.

Présence à l'autre. Ensemble de moyens dont se sert le comédien pour donner une réplique verbale ou non verbale appropriée à l'action qui se déroule et à la tension dramatique du moment. Être sensible à l'autre consiste à faire preuve d'écoute active et à être aux aguets de façon soutenue.

Principe. Façon d'assembler les éléments, de nuancer le jeu de l'acteur, d'écrire, et d'orchestrer la mise en scène, y compris les composantes de production. Les deux grands principes sont l'unité et la variété. L'énergie, le chaos, l'équilibre, le rythme, etc. peuvent s'adresser davantage à l'un ou à l'autre élément ou à un ensemble d'éléments.

Propos. Comme le message véhiculé n'est pas toujours l'expression qui explique le mieux ce dont traite une pièce théâtrale, parler du propos d'une œuvre théâtrale est parfois plus approprié que parler du message véhiculé par l'œuvre. Le dramaturge a une intention*, tient un propos et l'œuvre véhicule un message*.

Régisseuse ou régisseur. Personne qui applique concrètement les choix scéniques développés au cours des répétitions et assure le bon déroulement des représentations. Il doit être partout, voir tout et entendre tout. Quant au *régisseur de plateau*, il surveille tout ce qui se passe dans les coulisses et sur la scène avant, pendant et après les répétitions et les représentations.

Scénographie. Ce qui détermine l'espace matériel d'une pièce de théâtre (p. ex., toiles peintes, décors praticables, mobilier). Ensemble des aspects visuels intégrés dans un spectacle ou dans une pièce de théâtre (p. ex., costumes, maquillages, accessoires, décors, éclairages, projections médiatiques).

Système Stanislavski. Système d'interprétation juste d'un personnage ou d'une situation par le comédien (p. ex., passé du personnage, geste psychologique, mémoire sensorielle). Interprétation d'un personnage dans un souci de vérité intérieure et de naturel émotif. Ce système est aussi un type de direction d'acteurs à l'origine de l'Actors Studio*.

TA. Théâtre Action.

Technique non verbale. Utilisation du corps pour accompagner les paroles, véhiculer des émotions ou se déplacer dans l'espace (p. ex., variation dans la posture et le maintien, dans la démarche et les gestes, dans l'expression faciale et la mimique).

Technique verbale. Modulation de la voix selon des directives précises (p. ex., voix chantée et récitée; variation dans l'accent, l'intonation ou le ton, dans le rythme, le débit ou les pauses) et pour la maintenir en bonne forme (p. ex., échauffement par des vocalises, par l'émission courte et graduellement plus longue de sons).

Théâtre de l'absurde. Théâtre dans l'Europe du début du XX^e siècle qui montre l'absurdité de la condition humaine par des jeux de langage et de formes non conventionnelles (dramaturges : Samuel Beckett, Eugène Ionesco).

Théâtre grec. Théâtre né des rituels dans la Grèce antique, vers le V^e siècle avant J.-C. à Athènes. C'est de ce théâtre qu'est issue l'invention de l'action tragique, du masque* et du jeu des acteurs.

Théâtre néoclassique. Surtout répertoire de Racine, Molière et Corneille. Tragédie* ou comédie* du XVII^e siècle qui respecte la règle des trois unités (unité de temps, de lieu et d'action).

Toc. Procédé de découpage du mouvement pour marquer le mouvement en mime*.

Tragédie. Genre théâtral dont l'intrigue est caractérisée par des catastrophes et les passions fortes des personnages, et dans laquelle l'enchaînement des événements conduit à la mort. La tragédie grecque visait principalement à faire voir au spectateur l'issue fatale de certains abus de pouvoir.

Travail de table. Première lecture d'un texte et travail d'analyse par les comédiens et le metteur en scène une fois que les rôles ont été attribués. L'analyse se fait par la lecture à voix haute et par les discussions sur le vocabulaire et les expressions, le ton et le registre de langue, les caractéristiques et la psychologie des personnages, les péripéties.

* Voir la définition

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.



Imprimé sur du papier recyclé

10-007

ISBN 978-1-4249-8069-7 (imprimé)

ISBN 978-1-4249-8070-3 (PDF)

ISBN 978-1-4249-8071-0 (TXT)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010