

Programme d'études :
Arts visuels 91111

N. B. – Ce document est une version numérisée du document original et ne constitue pas une nouvelle version du programme d'études. Il est possible que la mise en page diffère de la version papier originale.

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques
(version provisoire mai 2003)

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CADRE THÉORIQUE	3
1. Orientations du système scolaire.....	3
1.1 Mission de l'éducation	3
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	4
2. Composantes pédagogiques	6
2.1 Principes directeurs	6
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	7
2.3 Modèle pédagogique	14
3. Orientations du programme.....	22
PLAN D'ÉTUDES	36
BIBLIOGRAPHIE.....	40

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 à 3*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre du mieux qu'il peut. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;

5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de l'élève, c'est-à-dire que l'élève doit être en mesure de comprendre le pourquoi des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'apprentissage.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les différents **rythmes** et **styles** d'apprentissage par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** dans ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre la valeur des études postsecondaires qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Dans ce dernier cas, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur ces deux premiers aspects.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un résultat d'apprentissage transdisciplinaire est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable. Il est en mesure d'exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité. Il comprend le vocabulaire approprié de chacune des matières scolaires et est en mesure de l'utiliser dans ses devoirs. Il prend conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information. Il commence à explorer les idées transmises par les gestes, les pictogrammes, les symboles, les médias et les arts visuels.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité. Il est en mesure d'exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur. Il doit pouvoir poser des questions et faire des exposés en utilisant le vocabulaire spécifique de chacune des matières. Il comprend les idées transmises par les gestes, les symboles, les médias et les arts visuels.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité. Il est en mesure d'exprimer ses pensées avec plus de nuances, de défendre ses opinions et de justifier ses points de vue avec clarté. Il utilise le vocabulaire ainsi que la formulation propres de chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension. Il sait interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable selon son niveau. Il est en mesure de défendre ses opinions, de justifier ses points de vue et d'articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes. Il doit pouvoir démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral comme à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant des formulations appropriées et un vocabulaire spécifique. Il doit pouvoir transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.</p>
--	--	--	---

Technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base. Il doit utiliser les principales composantes de l'ordinateur ainsi que les fonctions de base du système d'exploitation. Il doit également être initié à la navigation et à la communication électroniques ainsi qu'à la recherche d'information. Enfin, il est en mesure d'utiliser un logiciel de dessins et de traitement de texte.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en développant des attitudes positives face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit maîtriser les principales fonctions de l'ordinateur et élargir son champ d'utilisation en explorant divers périphériques. Il doit également naviguer et communiquer à l'aide de support électronique ainsi que rechercher de l'information. Enfin, il est en mesure d'utiliser un logiciel de dessins et de traitement de texte et d'être initié à un tableur, à un logiciel de présentation, à un logiciel de traitement d'images et d'édition de page Web.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en démontrant de la confiance et un esprit critique face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit appliquer des stratégies de résolution de problèmes techniques de base et utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation ainsi que plusieurs périphériques avec autonomie. Il doit également naviguer et communiquer de façon autonome à l'aide de support électronique ainsi que rechercher de l'information. Il doit maîtriser un logiciel de dessins et de traitement de texte et utiliser un logiciel de traitement d'images et d'édition de page Web. Enfin, il est en mesure d'utiliser un tableur et un logiciel de présentation et d'être initié à un logiciel de traitement de données, de sons et de vidéos.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en démontrant de la confiance et un esprit critique face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit intégrer les TIC de façon efficace dans ses activités scolaires et appliquer des stratégies de résolution de problèmes de base de façon autonome. Il doit également naviguer, rechercher, communiquer, présenter et gérer l'information de façon appropriée avec autonomie et efficacité. Il doit maîtriser un logiciel de dessins et de traitement de texte ainsi que maîtriser une variété de logiciels lui permettant de traiter l'image et le son et d'éditer des pages Web. Enfin, il doit utiliser un tableur, un logiciel de présentation, de traitement de données, de son et de vidéos et être initié à un logiciel de gestion de temps et de projets.</p>
--	---	--	---

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles. Il est en mesure de reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir, par le questionnement, déterminer les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution. Il est conscient qu'il peut comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible. Il peut discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Ses arguments sont fondés à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente. Il peut discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Ses arguments sont fondés à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</p>
--	---	--	---

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.). Il doit découvrir l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives. Il doit pouvoir faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci. Il doit exprimer les bienfaits de développer des habitudes de vie saines et actives sur ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se donner ses objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels. Il doit développer des habitudes de vie saines et actives qui lui permettent de mieux s'acquitter de ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et de carrière, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre. Il doit pouvoir valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives afin de mieux s'acquitter de ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.</p>
---	--	---	--

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée. Il découvre les produits culturels francophones de son entourage. Il contribue à la vitalité de sa culture en parlant français dans la classe et dans son environnement immédiat.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée. Il valorise et apprécie les produits culturels francophones des provinces atlantiques. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat. Il prend conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale. Il est en mesure d'apprécier et de comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat. Il participe à des activités parascolaires ou autres en français et choisit des produits culturels et médiatiques dans sa langue. Il est conscient de ses droits et responsabilités en tant que francophone.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la grande francophonie mondiale et est en mesure d'en apprécier et d'en valoriser les produits culturels. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct, en faisant valoir ses droits et en jouant un rôle actif au sein de sa communauté.</p>
---	--	---	--

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis. Il s'engage dans la réalisation de sa tâche et découvre une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et recherche une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprime une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève développe et utilise, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et de faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprime une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>
--	--	--	--

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Selon Tardif et Chabot (2000), dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. À l'école secondaire, comme à l'école primaire, l'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et

l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les

attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir, selon Perrenoud (2000), *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. *L'évaluation formative*: *régulation de l'apprentissage et de l'enseignement*

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud, 1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence.

Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ améliorer l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

L'être humain a recours à des systèmes de symboles distincts pour exprimer, comprendre et communiquer ses sentiments et ses connaissances. Les mots, les images, les chiffres, les gestes et les sons en sont des exemples. Les moyens d'expression qui se traduisent par des images relèvent principalement du domaine des arts visuels. L'arrivée des nouvelles technologies, telles le photocopieur, l'ordinateur, la vidéo ou l'appareil photo numérique, a ajouté de la nouveauté aux outils utilisés par les artistes contemporains. Dans cette perspective l'expression « arts visuels » convient mieux que « arts plastiques » qui se réfèrent surtout à la « matière ».

Les arts visuels font appel à la pensée par image. Le but, dans ce langage artistique, est de créer, de communiquer et d'exprimer visuellement sa conception de l'univers de manière esthétique.

Autrefois, l'enseignement des arts visuels s'intéressait surtout à la coordination visuelle et manuelle, la libre expression et le développement de la « créativité ». Cette façon de concevoir l'enseignement des arts visuels, qui mettait surtout l'accent sur la fabrication d'objets esthétiques, s'est avérée incomplète puisque l'aspect « lecture » de l'art était absent du processus de formation. Mais, dès les années 1960, on a assisté à un nouveau paradigme intégrant quatre disciplines artistiques dans l'enseignement de l'art: « Discipline-Based Art Education » (Eisner, 1990). Ce programme qui intègre la création (écriture) et l'appréciation (lecture) s'inspire des quatre composantes que voici :

- La pratique artistique : l'élève crée ses propres ouvrages artistiques en utilisant son imagination.
- La critique d'art : l'élève développe la capacité d'apprécier les qualités visuelles des œuvres d'art.
- L'histoire de l'art : l'élève découvre la contribution des artistes et de l'art à la culture et à la société.

- L'esthétique : l'élève développe des habiletés pour exprimer ce qu'il ressent en regardant des œuvres d'art.

Ce mouvement a surtout encouragé l'appréciation d'images ou d'œuvres d'art « célèbres ». Il est clair que ce mouvement s'inscrit surtout dans un paradigme moderne (Efland, Freedman et Stuar, 1996). Quelques temps après son apparition, une nouvelle façon de voir la création des œuvres d'art, et parallèlement son enseignement, a fait surface. Il s'agit du postmodernisme. Pour le rendre « postmoderne », c'est-à-dire l'actualiser pour qu'il tienne compte des nouvelles réalités à la fois dans le « champ de l'art » et dans le « champ de l'enseignement de l'art », il faut y inclure une perspective plus contextuelle. Comme l'explique Robichaud (1998), on doit valoriser l'art en région, c'est-à-dire les productions des artistes du milieu de vie de l'élève. Pour ce faire, l'élève est exposé à une variété d'images célèbres ou populaires locales, nationales et internationales.

À la lumière de cette approche actualisée de l'enseignement des arts visuels, il en découle une pratique pédagogique qui permet à l'élève de :

- développer le sens de l'observation (dimension intellectuelle)

L'éducation de l'œil, aussi appelée alphabétisation visuelle, vise le développement du sens de l'observation chez l'élève en l'amenant à distinguer, à décrire, à analyser et à interpréter les œuvres d'art. Pour y arriver, l'élève se sert du vocabulaire artistique (langage plastique) ainsi que des informations contextuelles.

- développer la sensibilité visuelle et faire vivre des expériences esthétiques (dimensions esthétique et affective)

Le contact avec la diversité d'œuvres d'art permet à l'élève de développer son sens esthétique et critique. Il apprend à dire et à exprimer ce qu'il ressent devant ses propres réalisations artistiques, celles de ses pairs et celles des artistes. L'élève développe ainsi sa capacité de faire des choix éclairés, ce qui lui permet de vivre des expériences multiples et variées. Cette sensation de plaisir éprouvée par l'élève au contact des créations en arts visuels contribue à sa qualité de vie actuelle et future.

- développer l'expression artistique (dimensions esthétique et affective)

L'expérience de création chez l'élève se traduit par une réalisation artistique dans laquelle il explore des notions relevant des techniques, du langage plastique, du monde de l'art et de diverses thématiques. Ces notions viennent enrichir les schèmes de références des jeunes lorsqu'ils veulent s'exprimer. Même si l'élève n'aspire pas à une carrière d'artiste, il importe qu'il ait accès, pour s'exprimer, à des activités de création au même titre qu'aux autres systèmes de symboles.

- comprendre la société au moyen de ses manifestations artistiques, précisément par l'entremise des œuvres d'art (dimension sociale)

En rendant possible l'accès à toute une gamme d'œuvres d'art, prémodernes, modernes, postmodernes ainsi qu'aux œuvres provenant de tous les secteurs liés aux arts visuels tels que l'architecture, les métiers d'art et autres, l'élève est amené à comprendre comment l'art témoigne des réalisations, des croyances et des valeurs humaines à travers les temps et les milieux de vie.

- ouvrir une fenêtre sur les manifestations visuelles de ce qui singularise sa culture et celle des autres (dimensions culturelle et sociale)

Les œuvres d'art offrent à l'élève un portrait visuel du patrimoine culturel d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. En ayant accès aux productions artistiques réalisées par les artistes francophones du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs, ainsi qu'aux productions d'autres cultures, l'élève développe à la fois une connaissance de ce qui caractérise sa propre culture et celles des autres. L'appréciation des œuvres d'art de sa propre culture contribue au développement du sentiment d'appartenance à sa communauté et à la formation d'une identité positive en tant qu'Acadien ou Acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick sur le plan international.

- développer le sentiment d'appartenance à la communauté et former son identité (dimensions sociale et affective)

Le milieu francophone du Nouveau-Brunswick manifeste sa culture, entre autres, par les arts visuels. Les artistes professionnels sont nombreux et plusieurs sont regroupés dans des associations. Leurs

œuvres ont été montrées un peu partout dans le monde. Certaines sont même accessibles dans Internet. Un tel contexte favorise le développement du sentiment d'appartenance à la communauté et permet à l'élève de se bâtir une identité positive en tant qu'Acadien ou Acadienne et francophone vivant au Nouveau-Brunswick.

- faire réagir l'individu de façon critique devant ses propres réalisations artistiques, celles de ses pairs et les œuvres d'art (dimensions intellectuelle et esthétique)

L'élève qui apprend à utiliser un vocabulaire artistique et des informations notionnelles, qu'elles relèvent du langage, du monde de l'art, du thème ou des techniques, par l'entremise de la création et de l'appréciation, est outillé pour parler de ses réalisations artistiques, celles de ses pairs et celles des artistes. Ainsi, l'apprenant est habilité à faire une lecture réfléchie de l'objet d'art et d'autres réalisations artistiques. Par son apprentissage de la démarche propre à l'appréciation esthétique, l'élève développe sa pensée critique. Il apprend à faire des choix basés sur des observations et des faits plutôt que sur de simples impressions.

- développer la créativité et la capacité de résolution de problème (dimensions intellectuelle et esthétique)

Les expériences de création en arts visuels ont l'avantage d'amener l'élève à résoudre des problématiques où il existe plus d'une bonne solution, et où les solutions inédites sont valorisées. Ces expériences en résolution de problème par les arts visuels permettent donc à l'élève de développer sa créativité.

- apprendre à communiquer avec efficacité (dimensions intellectuelle, sociale et affective)

L'élève apprend non seulement à communiquer lorsqu'il crée des réalisations artistiques, mais il apprend également à donner forme à ses idées, à ses impressions ainsi qu'à ses connaissances par rapport aux notions techniques, à la thématique, au monde de l'art et au langage plastique.

- développer la connaissance de soi et de l'autre (dimensions intellectuelle, sociale et affective)

La création en arts visuels est pour l'élève un outil de connaissance et de dialogue avec lui-même, outil qui l'aide à bâtir son estime de soi, à être à l'écoute de ses pensées et de ses émotions et de celles des autres.

- jouer un rôle actif dans la société (dimension sociale)

Les apprentissages en arts visuels offrent à l'élève la possibilité et les moyens de participer à la transformation de la société en actualisant son potentiel créateur et en portant un regard critique sur les images présentes dans son environnement. Ceci lui permet de faire des choix pertinents.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Les apprentissages en arts visuels : la complémentarité des expériences de création artistique et d'appréciation esthétique.

Théoriquement ancré dans les recherches en éducation artistique, le programme d'arts visuels présente une complémentarité de deux types d'expériences : les expériences de création artistique et les expériences d'appréciation esthétique. Que ce soit la création ou l'appréciation, quatre composantes notionnelles seront exploitées : le monde de l'art, le langage plastique, la thématique et la technique.

C'est en manipulant le contenu de ces quatre composantes dans des contextes de création et d'appréciation (le cube¹) que l'élève chemine dans le monde des arts visuels. Le processus de création implique la capacité d'invention. Les étapes de ce processus impliquent que l'élève : explore différentes possibilités de réalisation, trouve son idée, réalise artistiquement son objet et objective devant sa réalisation (l'évaluer et en parler). Ce processus consiste en un ensemble de procédures favorisant chez l'élève la prise de conscience de ses capacités et la découverte de ses possibilités. Sa mise en oeuvre suppose l'établissement préalable d'un climat de confiance et de sécurité (Bourbonnais, Collignon, Hibernon)

¹ Voir diagramme, page 27

et Tavernier, 1993). L'élève crée ses réalisations artistiques à partir de ses propres idées et met son imaginaire à l'œuvre.

Les expériences d'appréciation esthétique viennent compléter les expériences de création artistique auxquelles elles sont intégrées et vice versa. Par l'entremise des expériences d'appréciation, l'élève s'approprie les savoirs, développe les savoir-faire et explore les savoir-être. Au moyen des expériences d'appréciation, l'élève parle des qualités visuelles qu'il relève dans les diverses formes d'art en : racontant ce qu'il ressent devant une œuvre d'art (contact avec l'œuvre), décrivant l'objet (monde de l'art, thème, langage et technique), faisant une interprétation personnelle de l'œuvre (trouver un sens), portant un jugement critique. L'élève en fait une évaluation fondée sur des observations et des faits. En regardant les œuvres d'art originales et les reproductions d'œuvres d'art sous différentes perspectives, l'élève est amené à construire progressivement sa propre démarche de lecture de l'œuvre d'art, démarche qui lui permettra éventuellement de développer un goût pour le monde des arts visuels. De plus, il pourra développer sa propre façon d'aborder les œuvres d'art qui pourra le mener à une éducation esthétique.

Afin de concrétiser ce but pour l'élève, le présent programme propose les résultats d'apprentissage généraux (RAG), qui sont les mêmes de la maternelle à la 9^e année, sous deux rubriques complémentaires et interdépendantes : les résultats d'apprentissage par rapport à la démarche de création et à la démarche d'appréciation. Ceux-ci définissent clairement les apprentissages visés en précisant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que l'élève doit avoir acquis au terme d'une situation d'apprentissage, en ce qui a trait aux quatre volets du cube et au contexte dans lequel s'insèrent les œuvres d'art.

Résultats d'apprentissage généraux

- 1. Créer des images individuelles et collectives.**
- 2. Apprécier esthétiquement ses propres réalisations, celles de ses pairs et celles des artistes à travers les temps.**

Afin d'actualiser ces résultats d'apprentissage généraux, l'enseignant doit placer l'élève dans des contextes où il sera amené...

- à vivre les étapes de la démarche de création artistique ainsi que les étapes de la démarche d'appréciation esthétique;
- à comprendre et à valoriser les contextes personnel, social, culturel, politique, économique et historique dans lesquels s'insèrent les créateurs et les créations en arts visuels à travers le temps et les milieux de vie;
- à participer à la vie artistique de son milieu;
- à reconnaître et valoriser la contribution des créateurs en arts visuels à l'enrichissement des milieux sociaux, culturels, économiques, politiques, naturels et artificiels.

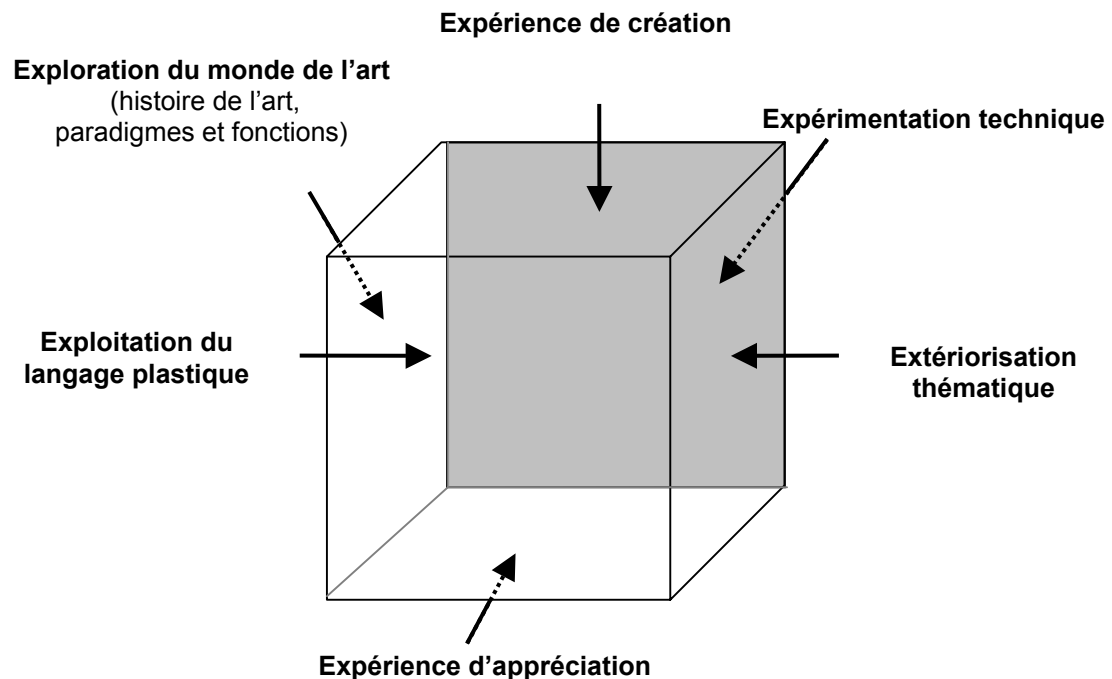
Bien que les résultats d'apprentissage généraux soient les mêmes pour tous les niveaux, les résultats d'apprentissage spécifiques, dans la mesure du possible, correspondent le plus étroitement aux particularités (niveau de développement, sujets d'intérêts, besoins, développement artistique et esthétique) des élèves de chaque niveau. Ce type d'organisation permet à l'élève de bâtir ses nouvelles connaissances sur les acquis des années précédentes.

En ce qui concerne les résultats d'apprentissage spécifiques, il faut veiller à en accroître l'envergure, la profondeur et la complexité du contenu tout en respectant le niveau de développement des élèves.

Représentation graphique du contenu notionnel du plan d'études : le cube

Les démarches de création et d'appréciation ont avantage à être intégrées les unes aux autres afin d'aider l'élève à tisser des liens entre ses apprentissages en arts visuels. Cette représentation graphique du cube vient schématiser ce principe. Elle est composée de quatre volets d'apprentissage que se partagent les expériences de création et d'appréciation. Les volets d'apprentissage peuvent être présentés à n'importe quel moment et peuvent venir à plusieurs reprises dans la démarche d'intégration.

Ce schéma tel que présenté ci-bas permet une vue d'ensemble des RAG et du contenu notionnel du programme d'études.



L'essence même de l'éducation artistique repose sur l'intégration de ces contenus dans un acte de création artistique, d'appréciation esthétique ou dans une combinaison des deux volets. Les quatre faces du cube forment un tout indissociable unifié par ces gestes de création artistique ou d'appréciation esthétique. Ainsi, chaque volet du cube comprend des résultats d'apprentissage qui permettent à l'élève d'intégrer des savoirs dans une démarche artistique particulière à chaque élève.

- Les volets d'apprentissage sont interchangeables selon les résultats d'apprentissage visés par l'enseignant.
- La création artistique et l'appréciation esthétique sont des processus ouverts. Les œuvres se créent et sont appréciées dans des contextes personnel, social, culturel, historique, politique et économique.

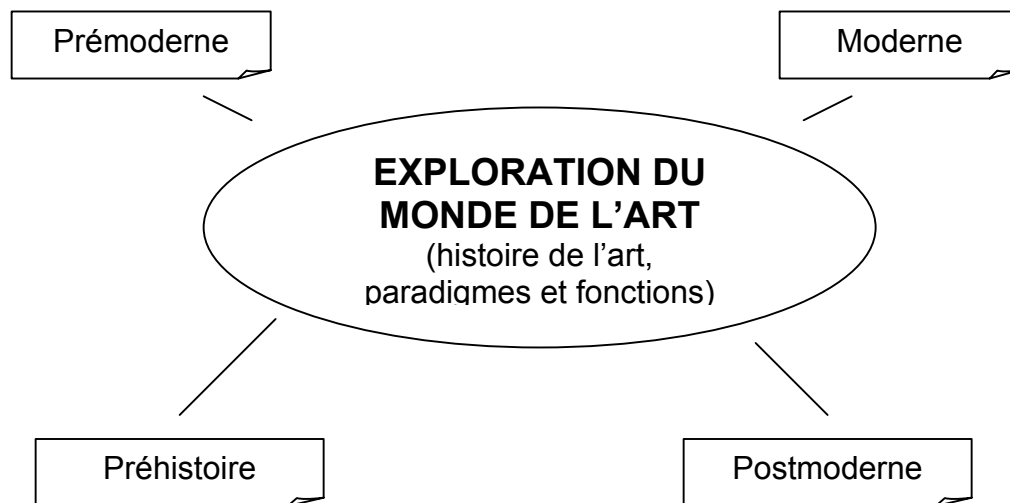
Les pages suivantes précisent chacun des volets du cube.

EXPLORATION DU MONDE DE L'ART

(histoire de l'art, paradigmes et fonctions)

Explorer l'histoire et les paradigmes de l'art à travers des projets de création artistique et d'appréciation esthétique nous permet de voir le rôle de l'art dans le temps (prémoderne, préhistoire, moderne, postmoderne) provenant des sociétés d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

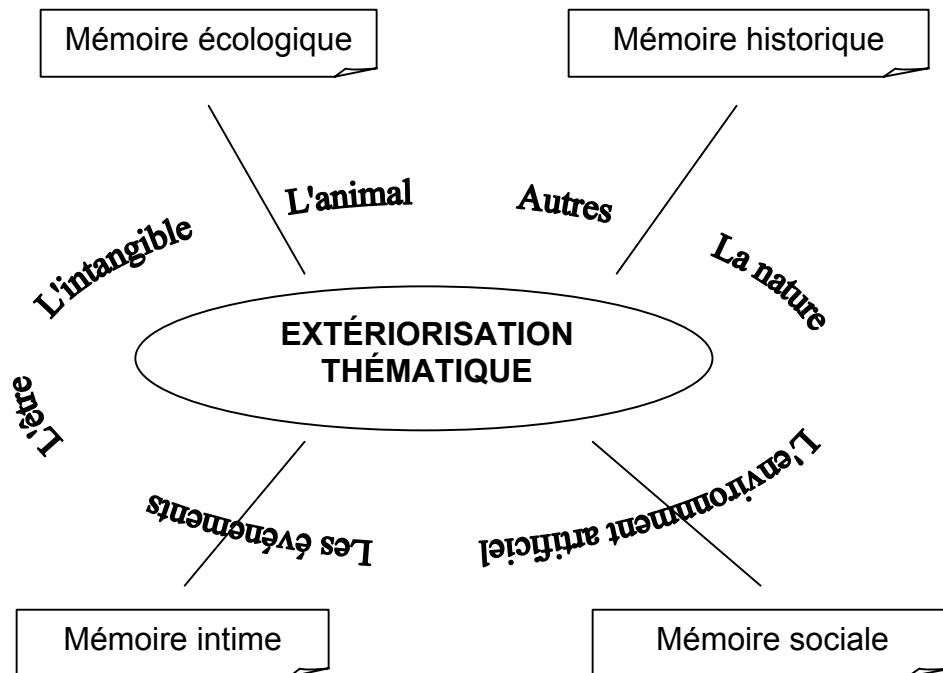
Explorer les fonctions de l'art nous permet de sensibiliser les élèves aux différentes intentions de l'artiste, de l'artisan et du designer dans sa création.



Fonctions étudiées de la maternelle à la huitième année : célébration, illustration, publicité, ornementation, art pour l'art, narration, identification, représentation, design, commémoration, symbolisme, autres.

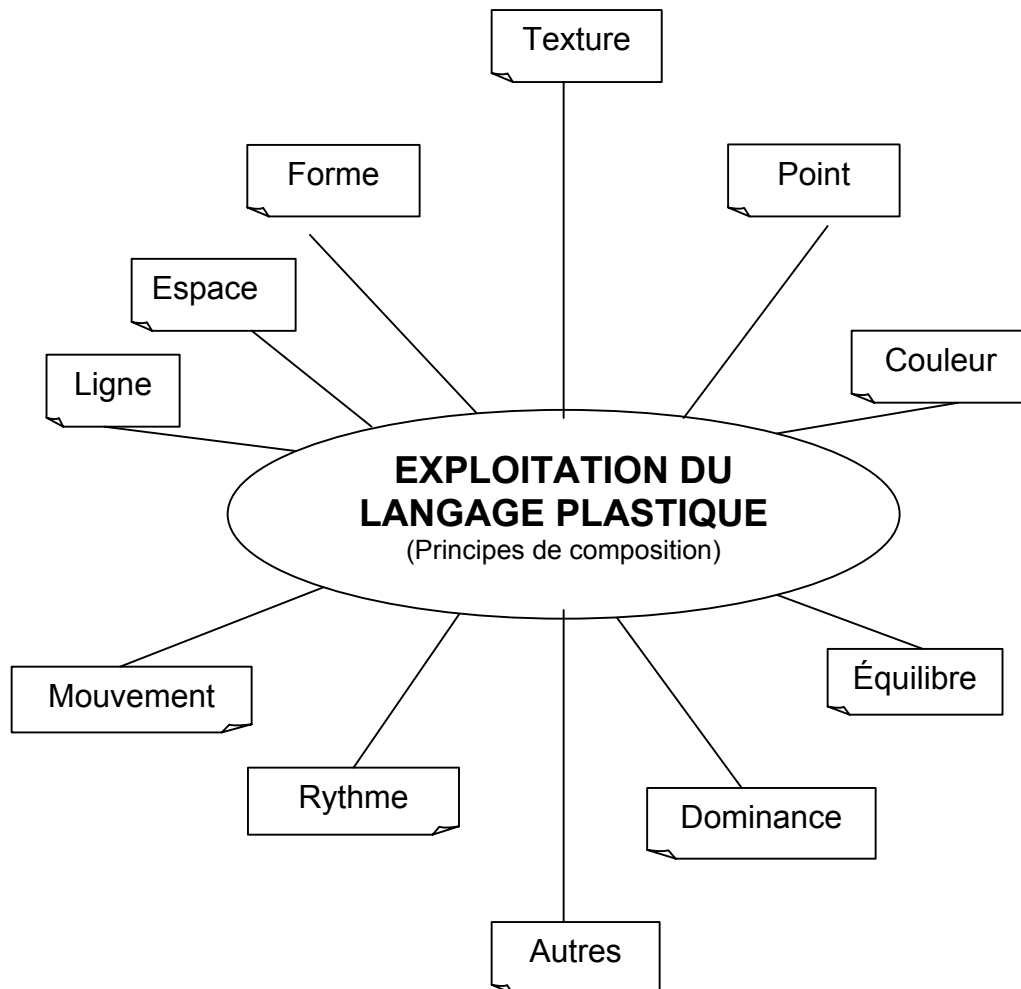
EXTÉRIORISATION THÉMATIQUE

Les thèmes regroupent les idées, les pensées, les objets, les personnes, les événements, les lieux et toutes les autres sources d'inspiration (mémoires) qui servent à motiver les artistes ainsi que l'élève lors de ses expériences de création et d'appréciation. Il faut adapter le degré de complexité et d'abstraction des sources thématiques selon les sujets d'intérêt et les capacités cognitives, sociales et affectives des élèves.



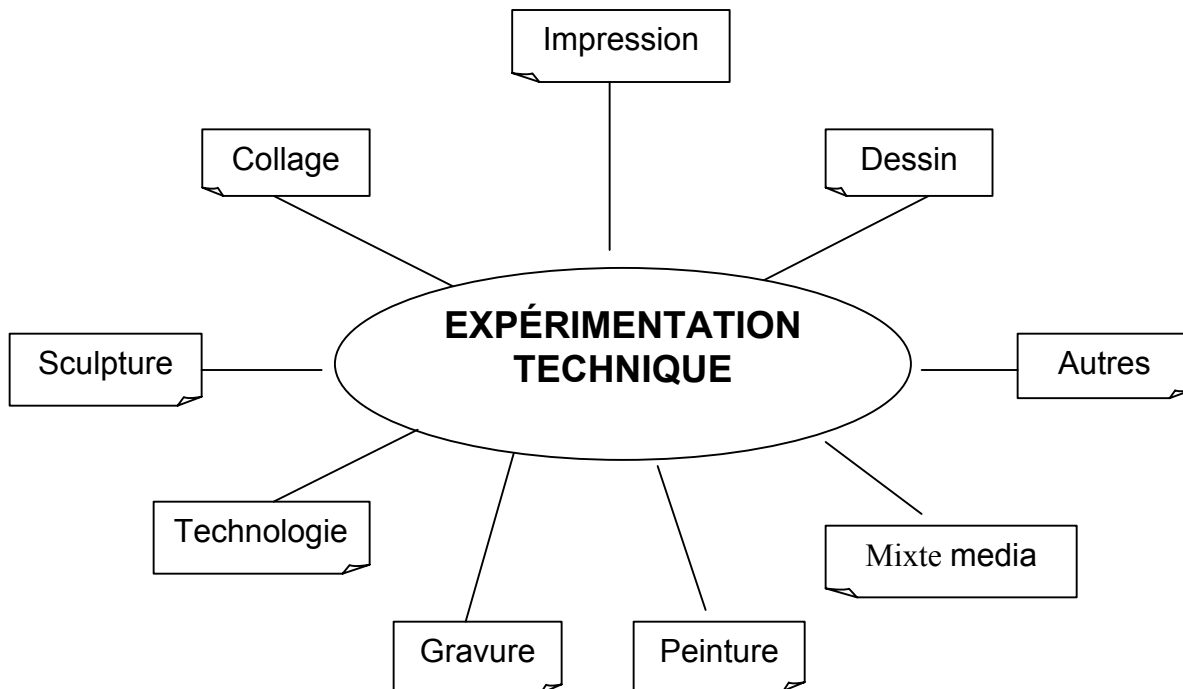
L'EXPLOITATION DU LANGAGE PLASTIQUE

Le langage plastique est une forme de vocabulaire que l'artiste et l'élève utilisent pour s'exprimer visuellement. Le langage plastique se résume à un regroupement d'éléments (point, ligne, forme, texture, couleur, espace) et des principes de composition (mouvement, rythme, équilibre, dominance...) qui régissent les relations entre ces éléments pour former un tout.



EXPÉRIMENTATION TECHNIQUE

Les techniques en arts visuels permettent à l'élève de donner une forme matérielle ou visuelle à leurs images. Différents matériaux et procédés sont donc là pour être au service de la créativité. L'élève apprend aussi à reconnaître les caractéristiques inhérentes aux diverses techniques et matériaux propres aux arts visuels.



3.3 Principes didactiques

Les informations présentées dans les sections précédentes nous permettent de retenir un certain nombre de principes didactiques. Ceux-ci servent à guider à la fois la pratique de l'enseignant en arts visuels et la démarche d'apprentissage de l'élève. Ces principes didactiques apportent des précisions à toutes les composantes qui entrent en ligne de compte lors de la création d'un milieu propice à l'apprentissage en arts visuels.

1. La classe d'arts visuels doit s'ouvrir sur l'école et la communauté permettant ainsi à l'enseignant et à l'élève d'accéder aux multiples ressources artistiques du milieu (musées, galeries d'art, départements de beaux-arts des écoles secondaires, collèges et universités, associations culturelles, artistes et autres). Ce décloisonnement des pratiques en milieu scolaire et parascolaire facilite le transfert des apprentissages.
2. Les apprentissages en arts visuels s'insèrent dans la complémentarité des expériences de création artistique et d'appréciation esthétique. Ils intègrent les quatre volets suivants: l'exploration du monde de l'art, l'expérimentation technique, l'extériorisation thématique et l'exploitation du langage plastique. Les apprentissages qui se rapportent à ces volets doivent se vivre en intégration, c'est-à-dire dans le cadre d'un processus de création artistique et d'appréciation esthétique, plutôt que de façon isolée.
3. L'accès de l'élève au patrimoine par l'entremise des arts visuels, de pair avec la possibilité de contribuer à celui-ci par la création de ses propres réalisations artistiques, aident l'élève à construire son identité. Ainsi, il participe à l'affirmation de sa culture. Pour y arriver, il est donc important de favoriser des liens entre l'élève et les artistes de son milieu et d'offrir maintes occasions à l'élève de s'exprimer par les arts visuels.
4. La classe d'arts visuels est l'endroit propice pour apprendre à porter un regard critique sur l'ensemble des productions visuelles de notre monde. Il importe de laisser place à une variété d'œuvres, préhistoires, prémodernes, modernes ou postmodernes, réalisées par des artistes locaux qu'internationaux.

PLAN D'ÉTUDES

1	Résultat d'apprentissage général Créer des images individuelles et collectives.
----------	---

Création

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage	
1.1 appliquer une démarche de création artistique en intégrant des notions liées au monde de l'art, au thème, au langage plastique et à la technique	Démarche de création artistique <ul style="list-style-type: none"> • explorer • choisir son idée • réaliser artistiquement son objet • objectiver (évaluer et en parler) 	
<u>Exploration du monde de l'art</u> (fonctions, styles, mouvements et paradigmes) 1.2 s'inspirer des grandes caractéristiques d'une époque	Paradigmes : <ul style="list-style-type: none"> • préhistoire • prémoderne • moderne • postmoderne 	
<u>Extériorisation thématique</u> 1.3 s'inspirer de diverses sources thématiques pour arriver à son image	Mémoires : <ul style="list-style-type: none"> • intimes • historiques • sociales • écologiques 	
<u>Exploitation du langage plastique</u> 1.4 intégrer des éléments du langage plastique et des principes de composition dans ses projets	Éléments : <ul style="list-style-type: none"> • ligne • couleur • espace • forme • texture • point 	Principes : <ul style="list-style-type: none"> • dominance • rythme • équilibre • mouvement
<u>Expérimentation technique</u> 1.5 s'approprier des gestes et matériaux propres aux différentes techniques artistiques	<ul style="list-style-type: none"> • dessin • photographie • sculpture • installation • impression 	<ul style="list-style-type: none"> • technique électronique • peinture • collage • gravure • autres

2	Résultat d'apprentissage général Apprécier esthétiquement ses propres réalisations, celles de ses pairs et celles des artistes à travers les temps.
----------	---

Appréciation

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage		
2.1 appliquer une démarche d'appréciation esthétique en intégrant des notions liées au monde de l'art, au thème, au langage plastique et à la technique	Démarche d'appréciation esthétique : <ul style="list-style-type: none"> • prendre contact avec l'œuvre (dire ce qu'il ressent) • décrire l'objet (le monde de l'art, le thème, le langage et les techniques de l'œuvre) • faire une interprétation personnelle du sens de l'œuvre • porter un jugement critique 		
<u>Exploration du monde de l'art</u> (histoires de l'art, paradigmes et fonctions) 2.2 reconnaître les caractéristiques permettant de situer l'œuvre d'art dans un paradigme	Paradigmes : <ul style="list-style-type: none"> • préhistoire • prémoderne • moderne • postmoderne 		
<u>Extériorisation thématique</u> 2.3 déceler le thème exploré par l'artiste dans son œuvre d'art 2.3.1 reconnaître que pour l'être qui la contemple, l'œuvre d'art peut provoquer ou inspirer des significations autres que celles conçues par l'artiste	Mémoires : <ul style="list-style-type: none"> • intimes • historiques • sociales • écologiques 		
<u>Exploitation du langage plastique</u> 2.4 décrire comment l'artiste exploite les éléments du langage plastique et les principes de composition	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Éléments : <ul style="list-style-type: none"> • ligne • couleur • espace • forme • texture • point </td> <td style="vertical-align: top; padding-left: 20px;"> Principes : <ul style="list-style-type: none"> • dominance • rythme • équilibre • mouvement </td> </tr> </table>	Éléments : <ul style="list-style-type: none"> • ligne • couleur • espace • forme • texture • point 	Principes : <ul style="list-style-type: none"> • dominance • rythme • équilibre • mouvement
Éléments : <ul style="list-style-type: none"> • ligne • couleur • espace • forme • texture • point 	Principes : <ul style="list-style-type: none"> • dominance • rythme • équilibre • mouvement 		
<u>Expérimentation technique</u> 2.5 identifier la ou les techniques composant une œuvre artistique	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • dessin • photographie • sculpture • installation • impression </td> <td style="vertical-align: top; padding-left: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> • technique électronique • peinture • collage • gravure • autres </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • dessin • photographie • sculpture • installation • impression 	<ul style="list-style-type: none"> • technique électronique • peinture • collage • gravure • autres
<ul style="list-style-type: none"> • dessin • photographie • sculpture • installation • impression 	<ul style="list-style-type: none"> • technique électronique • peinture • collage • gravure • autres 		

Profil de l'élève compétent

À la fin de la 9^e année, l'élève utilise de façon consciente, dans ses projets de créations artistiques, une démarche de création dans laquelle il réinvestit de façon personnelle et authentique les composantes du thème, du monde des arts, du langage et de la technique développées en classe.

À la fin de la 9^e année, l'élève utilise, de manière autonome, une démarche d'appréciation esthétique. Son propos contient des considérations d'ordre visuel, personnel et socioculturel. Les termes utilisés par l'élève sont pertinents et respectent le vocabulaire propre aux arts visuels tout en faisant référence au thème, au monde de l'art, au langage plastique et à la technique.

Ressources

CANTIN, Claudette, Danièle RICHARD et Thérèse TRUDEL. *Rudiments d'arts plastiques*, Montréal, Centre éducatif et culturel inc., 1990.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIN, M. *Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

ASCD. *Education in New Era*, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. et D. WILIAM. *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappas, Octobre 1998.

BOURBONNAIS, A., M.-C. COLLIGNON, M. HILBONM et R. TAVERNIER. *Les arts plastiques à l'école*, Paris, Bordas, 1993.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO, P. et F. RICHAUDEAU. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. et M.G. BROOKS. *The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding*, Alexandria (USA), ASCD 2000.

CANTIN, Claudette, Danièle RICHARD et Thérèse TRUDEL. *Rudiments d'arts plastiques*, Montréal, Centre éducatif et culturel inc., 1990.

CARON, J. *Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CARON, J. *Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

CODDING, D.D. et J.B. MARSH. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

CURTISS, D. "The Rewards of Visual Literacy: An Artist's Perspective", "Verbo-Visual Literacy : Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies", Textes tirés du *Symposium of the International Visual Literacy Association*, Grèce, 25 au 29 juin, 1993.

DANTO, A.C. *Transfiguration of the commonplace: A philosophy of art*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.

DAWS, N. et B. SINGH. *Formative assessment : to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?*, *School Science Review*, vol. 77, 1996.

DAY, M. D. "The Characteristics, benefits, and problems associated with implementing DBAE", *Art Education*, vol. 19, n° 2, 1991, p. 17-22.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

Direction de la formation générale des jeunes. *Programmes d'études primaires – premier et deuxième cycle : art dramatique, arts plastiques, danse, musique (Document de travail)*, Victoria, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1999.

Direction de la formation générale des jeunes. *Programmes d'études primaires – premier et deuxième cycle : art dramatique, arts plastiques, danse, musique (Document de travail)*, Québec, ministère de l'Éducation, 1999.

Direction des services pédagogiques. *Programme d'études arts plastiques – 9^e année*, Fredericton, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1997.

DOBBS, S.M. "Disciplined-Based Art Education : some questions and answers", *Art Education*, vol. 19, n° 2, 1991, p. 5-8.

DORE, L., N. MICHAUD, et L. MUKARUGAGI. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, France, Chronique Sociale, 1991.

EFLAND A.D., K. FREEDMAN et P. STUAR. *Postmodern art education: An approach to curriculum*, Reston, The national art education association, 1996.

EISNER, Elliot W. "Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions", *Educational Theory*, vol. 40, n° 4, p. 423-30.

FARR, R. et B. TONE. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FELDMAN, E. B. *Becoming Human Through Art; aesthetic experience in the School*, New Jersey, Prentice Hall, 1970.

FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.

FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1999.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Ontario, 1992.

GOSEN, D. et J. ANDERSON. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HERMAN, J. L., ASCHBACKER, P.R. et L. WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HICKMAN, R. "A Student-Centered Approach for Understanding Art", *Art Education*, vol. 47, n° 5, 1994, p. 47-51.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation*, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria (USA), ASCD, 1998.

LANIER, V. *The Visual Art and the Elementary Child*, Teachers College, Columbia University, 1983.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent*, brochure 2000E/F, Ottawa.

LECLERC, M. *Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Éducation artistique*, Toronto, ministère de l'Éducation, 1998.

MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm (page consultée le 27 mars 2003).

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy (QC), MST Éditeur, 1998.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy (QC) MST Éditeur, 1997.

O'CONNOR, Marie J. *Personal enrichment through the arts : description of four models of aesthetic appreciation*, MI, Published on demand by University Microfilms International, 1981.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. *Apprendre différemment*, Laval (QC), Édition Agence D'Arc, 1993.

PAPALIA, D., S. W. OLDS. *Le développement de la personne*, Québec, Éditions Études Vivantes, 1997.

PARSONS, M.J. *How we understand art*, New York, Cambridge University Press, 1987.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b.

PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993.

RICHARDS, M., S. LEMERISE. *Les arts plastiques à l'école*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.

ROBICHAUD, L. *Didactique des arts visuels au primaire en Acadie et art acadien contemporain : élaboration d'un devis pédagogique ethno-esthétique*, Montréal, Concordia University, 1994.

ROBICHAUD, L. *Les arts plastiques à l'école*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, 208-213 p.

ROBICHAUD, L. *Voir l'Art. Des artistes en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick*, Moncton, Michel Henry, 1990.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SCHILLER, M. "The Importance of Conversation About Art with Young Children", *Visual Arts Research*, vol. 21, n° 1, 1995, p. 25-34.

SIVERMAN, R. H. "A Rationale for Disciplined Based Art Education", *Art Education*, vol. 19, n° 2, 1991, p. 9-12.

SMITH, Ralph A. "Art and Its Place in the Curriculum", *School Administrator*, vol. 50, n° 5, 1993, p. 23, 26-30.

SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

TARDIF, J., G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

TOMLINSON C.A. et A.S. DEIRSKY. *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2^e édition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.

TREMBLAY, N. "The Importance of art history in the elementary classroom", *Fine*, automne 1993, p. 12-13.

VERREAULT, France et Michelle PELLETIER. « L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no 3, 1998, p. 541-656.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (QC) ERPI, 1994.

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

WOLCOTT, A.G. "Is What You See What You Get? A Postmodern Approach to Understanding Works of Art", *Studies in Art Education*, vol. 37, 1996, p. 69-79.

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).

