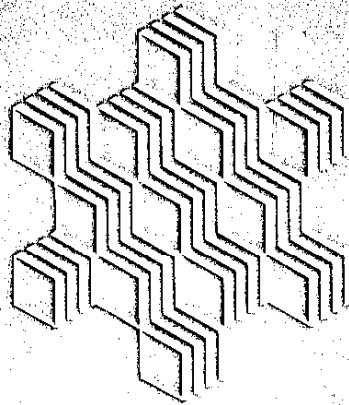


programme d'études



PRIMAIRE

ART

ART DRAMATIQUE, ARTS PLASTIQUES,
DANSE, MUSIQUE

Québec ☐☐

programme d'études

PRIMAIRE

ART

**ART DRAMATIQUE, ARTS PLASTIQUES,
DANSE, MUSIQUE**

Réimpression, version modifiée, février 1981
Réimpression, octobre 1989
Réimpression, septembre 1991 — 9192-0510
Réimpression, mars 1993 — 9293-0942
Réimpression, novembre 1994 — 9495-0624
Réimpression: mars 1995 — 9495-0823
Réimpression: Juillet 1995 — 95-0480
Réimpression: septembre 1995 — 95-0788

Approuvé par les comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 18 avril, 15-16 mai 1980.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder,
pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du
présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de
vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

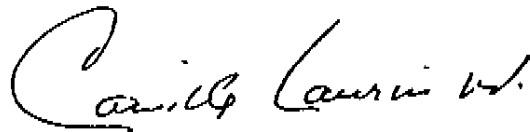
© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1981

ISBN 2-550-01463-4

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1981

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études, Art-Primaire, édicté en conformité des articles 12 et 33 du Règlement numéro 7 relatif au cadre général d'organisation de la classe maternelle, du niveau primaire et du niveau secondaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation et constitue un programme officiel dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1er juillet 1981.

Le ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in cursive script, reading "Camille Laurin m.d.", written in black ink.

CAMILLE LAURIN, m.d.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 9 |
| 1. ART DRAMATIQUE | |
| 1.0 Introduction..... | 19 |
| • Le jeu spontané de l'enfant..... | 19 |
| • L'art dramatique..... | 19 |
| • Le jeu dramatique..... | 19 |
| • La pratique du jeu dramatique..... | 20 |
| 2.0 Objectif global..... | 21 |
| • Actualisation du moi..... | 21 |
| • Connaissance du monde..... | 21 |
| • Socialisation..... | 21 |
| 3.0 Démarche disciplinaire..... | 22 |
| • Percevoir..... | 22 |
| • Faire..... | 22 |
| • Réagir..... | 22 |
| 4.0 Démarche pédagogique..... | 23 |
| • Percevoir..... | 23 |
| • Faire..... | 23 |
| - les activités d'exploration..... | 23 |
| - les activités d'expression-communication..... | 24 |
| - les jeux d'improvisation non verbale..... | 24 |
| - les jeux d'improvisation verbale..... | 24 |
| - les jeux d'improvisation verbale et gestuelle..... | 24 |
| • Réagir..... | 25 |
| 5.0 Objectifs généraux..... | 26 |
| • Percevoir..... | 26 |
| • Faire..... | 26 |
| - exploration..... | 26 |
| - expression-communication..... | 26 |
| • Réagir..... | 26 |
| 6.0 Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu..... | 27 |
| 7.0 Évaluation..... | 36 |
| 8.0 Conclusion..... | 37 |
| 9.0 Bibliographie..... | 38 |
| 10.0 Annexe..... | 39 |

2. ARTS PLASTIQUES

| | |
|---|----|
| 1.0 Introduction | 45 |
| • Le domaine des arts plastiques | 45 |
| • Le langage plastique | 45 |
| • L'histoire de l'art | 45 |
| - l'image | 45 |
| - les fonctions de l'image | 46 |
| - l'image de l'enfant | 46 |
| • Les finalités | 46 |
| • Les valeurs | 47 |
| 2.0 Objectif global | 48 |
| 3.0 Démarche disciplinaire | 49 |
| • Percevoir | 49 |
| • Faire | 49 |
| • Réagir | 49 |
| 4.0 Démarche pédagogique | 51 |
| • Les activités pédagogiques de l'enseignant | 51 |
| - les activités ou moyens déclencheurs | 51 |
| - les activités ou moyens du faire | 51 |
| - les activités ou moyens du voir | 52 |
| • Les activités scolaires de l'élève | 52 |
| - les activités ou moyens déclencheurs | 52 |
| - les activités ou moyens du faire | 52 |
| - les activités ou moyens du voir | 52 |
| 5.0 Objectifs généraux | 53 |
| • Percevoir | 53 |
| • Faire | 53 |
| • Voir | 53 |
| 6.0 Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu | 54 |
| • Tableaux des objectifs terminaux | 55 |
| • Tableaux des objectifs terminaux, intermédiaires, des éléments de contenu | 58 |
| • Tableau du contenu | 67 |
| 7.0 Évaluation | 68 |
| • Définition | 68 |
| • Pourquoi évaluer? | 68 |
| • Quoi évaluer? | 68 |
| • Qui évalue? | 68 |
| • Comment évaluer? | 68 |
| - évaluation de placement | 68 |
| - évaluation formative | 68 |
| - évaluation sommative | 69 |
| • Critères d'évaluation | 69 |
| 8.0 Conclusion | 70 |
| 9.0 Bibliographie | 71 |

3. DANSE

| | |
|---|-----|
| 1.0 Introduction | 77 |
| • Tableau générique de diverses formes de danse..... | 78 |
| • Tableau comparatif de diverses formes de danse..... | 79 |
| • Tableau de présentation d'éléments de mouvements..... | 80 |
| • La danse créative est-elle une forme de danse?..... | 81 |
| • La danse est un art de création et d'interprétation..... | 81 |
| • La danse est un art visuel..... | 81 |
| • Considérations génétiques..... | 82 |
| 2.0 Objectif global | 83 |
| 3.0 Démarche disciplinaire | 84 |
| • Percevoir-réagir..... | 84 |
| • Faire..... | 84 |
| • Rétroagir..... | 84 |
| 4.0 Démarche pédagogique | 87 |
| 5.0 Objectifs généraux | 88 |
| 6.0 Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu | 89 |
| • Premier cycle..... | 90 |
| • Second cycle..... | 91 |
| • Tableau du contenu..... | 92 |
| 7.0 Évaluation | 108 |
| 8.0 Conclusion | 110 |
| 9.0 Bibliographie | 111 |

| | |
|---|-----|
| 4. MUSIQUE | |
| 1.0 Introduction | 117 |
| 2.0 Objectif global | 119 |
| 3.0 Démarche disciplinaire | 120 |
| • Percevoir | 120 |
| • Faire | 120 |
| • Réagir | 120 |
| 4.0 Démarche pédagogique | 121 |
| • Percevoir | 121 |
| • Faire | 121 |
| • Réagir | 121 |
| - les activités pédagogiques | 121 |
| - les activités de prolongement | 121 |
| 5.0 Objectifs généraux | 123 |
| 6.0 Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu | 124 |
| • Premier cycle | 125 |
| • Second cycle | 130 |
| 7.0 Évaluation | 136 |
| • Définition | 136 |
| • Pourquoi évaluer? | 136 |
| • Quoi évaluer? | 136 |
| • Qui évalue? | 136 |
| • Comment et quand évaluer? | 136 |
| • Instruments d'évaluation | 137 |
| 8.0 Conclusion | 138 |
| 9.0 Bibliographie | 139 |
| 10.0 Lexique | 140 |
| 11.0 Annexe | 140 |
| CONCLUSION | 147 |
| RÉFÉRENCES | 149 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Considérations

Les finalités de l'éducation précisées dans l'**Énoncé de Politique et Plan d'action** du ministère de l'Éducation du Québec visent le développement de la personne dans toutes ses dimensions: corps, intelligence, affectivité. Voulant favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice et autonome, l'**École québécoise** insiste sur le rôle de l'école dans la formation de l'individu et du citoyen. Aussi, affirme-t-on dans l'**Énoncé** que l'école contribue à la formation du sens des valeurs en stimulant, d'une part, la découverte des valeurs personnelles et en proposant, d'autre part, un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société, telles que les valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales, spirituelles et religieuses.

L'enseignement des arts est appelé à jouer un rôle déterminant dans la formation de l'homme de demain. C'est l'école ouverte à tous qui permet à l'enfant d'accéder à un ensemble d'expériences non filtrées à l'avance, sans discrimination de goût, d'intérêt, de valeurs de la part de l'enseignant: les enfants de tous les milieux ont droit à une formation artistique.

Le domaine de l'art constitue en soi une valeur: il est un moyen de **connaître**, de se connaître soi-même et de connaître les autres. Respecter cette valeur, c'est respecter le domaine de l'intuitif, de l'imaginatif. Dans une société de production et de consommation axée sur l'efficacité soi-disant rationnelle, il importe d'ouvrir la voie à l'intelligence intuitive qui, elle aussi, atteint son niveau d'efficacité et de rentabilité en aidant l'individu à s'épanouir et à s'inscrire comme un être actif parce qu'authentique dans la société où il vit.

L'art est un moyen privilégié qui amène l'individu à s'exprimer, à communiquer aux autres ce qu'il est, donc à **devenir**. L'art est un phénomène social: partant du vécu, il s'inspire des valeurs véhiculées dans le quotidien, lesquelles témoignent des valeurs culturelles et sociales qui gouvernent une société. En ce sens, il est vrai de dire que l'avenir de l'art est indissociable de l'action sociale de l'art.

Partie constitutive de la formation générale, l'éducation artistique doit être naturellement intégrée à l'ensemble du processus éducatif, c'est-à-dire poursuivie depuis l'école maternelle jusqu'à l'université, sous des formes et dans des conditions adaptées à chacun des âges.

Les programmes d'art

S'insérer dans le processus éducatif, c'est s'inspirer des politiques du système éducatif, d'une philosophie de l'art, des principes d'apprentissage et

d'enseignement pour créer un programme qui rencontre à la fois les exigences de la matière, du milieu, de l'enfant.

— les anciens programmes

L'ancien programme d'études issu du Département de l'Instruction publique offrait à l'enfant une formation artistique de type traditionnel et académique, mettant l'accent sur une acquisition de connaissances plutôt livresques: l'enseignement des arts plastiques était envisagé sous l'aspect du dessin, tandis que la musique s'appuyait sur l'apprentissage du solfège. Quant aux disciplines de l'art dramatique et de la danse, elles étaient complètement absentes du cadre scolaire.

En 1969-70, cinq ans après la création du ministère de l'Éducation, sont apparus des programmes d'études spécifiques à chaque discipline. C'est alors que les arts ont été considérés sous le triple aspect des arts plastiques, de la musique et de l'expression dramatique. Programmes-cadres présentant peu de précisions quant à leur contenu pédagogique, ces instruments de travail obligeaient chaque milieu scolaire à formuler ses propres programmes institutionnels.

— le nouveau programme

Les nouveaux programmes présentent, en général, des objectifs bien définis et des contenus d'apprentissage plus précis qui facilitent l'action de l'enseignant et le progrès continu de l'enfant.

L'enseignement des arts est présenté sous une forme nouvelle: il s'agit d'un seul programme regroupant quatre disciplines spécifiques. On y retrouve, par ordre alphabétique, l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Par rapport aux programmes des années antérieures, la danse est ajoutée à l'ensemble des trois autres disciplines.

Le domaine de l'art

L'art tire sa substance des sentiments et des réactions humaines: il prend sa source dans le vécu. Il permet à l'individu de poser des gestes en relation avec sa pensée, son originalité, sa capacité de concrétisation et de prendre conscience de son «pouvoir» de communication avec lui-même et avec son environnement.

Toute création porte un caractère **unique et d'unicité**: c'est l'être qui existe. Aussi, plus la création artistique s'engage dans des formes, dans des moyens permettant l'expression personnelle, plus l'art se rapproche de sa mission hautement éducative qui est de contribuer au développement de la personnalité. L'art devient ainsi un puissant moyen d'intégration personnelle et sociale. Il n'est pas

seulement le fruit ou l'ornement d'une civilisation, mais l'expression de la vie de la communauté, à laquelle tous se doivent de participer.

Le domaine de l'art repose sur certains principes qui méritent d'être tenus pour fondamentaux, à savoir:

- que l'art est un moyen privilégié de comprendre l'homme et son univers par un mode de connaissance intuitive;
- que l'art permet à tout individu d'éprouver du plaisir à reconnaître des médiums d'expression et de communication qui s'inscrivent dans son univers et à se reconnaître en eux;
- que l'art est à la base de l'existence de toute société, jouant un rôle non seulement au niveau des rituels, mais aussi dans la vie personnelle des citoyens.

L'expérience esthétique est présente dans la création, qui est l'expression d'une unité, d'une sensibilité. Cette expérience est organique et n'a de règles que celles que se donne le «pratiquant»: autrement, on aboutit au dogmatisme. Il résulte que toute règle appliquée rigidement à l'expression créatrice nuit au développement esthétique, lequel se révèle dans les produits de l'activité créatrice des enfants, par leur sensibilité croissante à l'unité de leurs expériences.

La démarche disciplinaire

Une démarche disciplinaire renferme l'ensemble des connaissances à acquérir par des expériences variées dans le domaine d'une discipline. Dans ce programme, nous avons voulu décrire le processus de la démarche afin d'en bien faire comprendre les étapes.

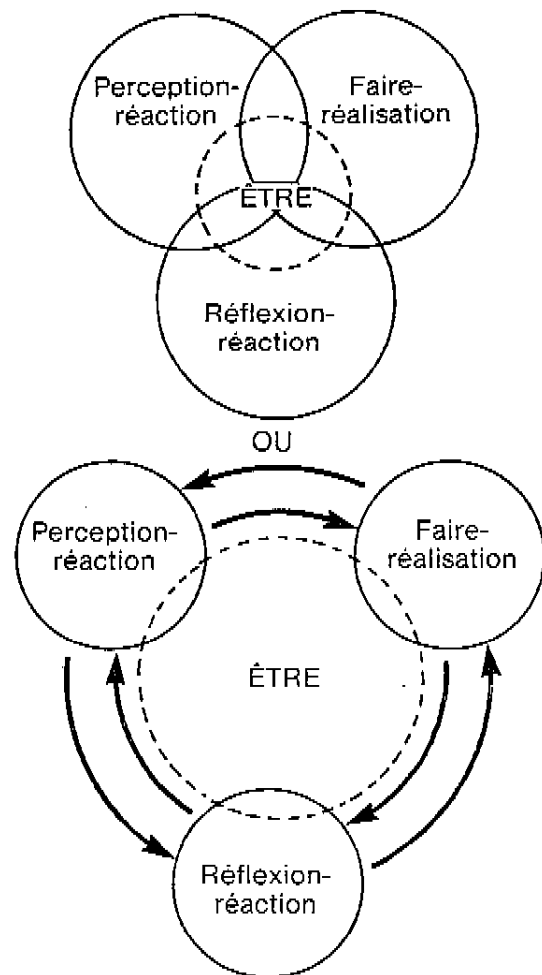
L'être, par le contact sensoriel avec l'environnement, se fait une image de la réalité grâce au pouvoir de son imagination. Cette image, remplie d'émotions; de sensations, d'intuitions, altérée à tout instant par de nouvelles perceptions, est en constante transformation. D'abord insaisissable, à la manière d'un rêve, c'est à travers la réalisation qu'elle devient visible: l'artiste, en la représentant, s'y reconnaît, en prend pleinement conscience et apprend ainsi à mieux se connaître. Cette démarche constitue donc un élément essentiel dans la formation de l'être, car elle est une démarche vers la connaissance de soi et de l'environnement.

Perception-réaction, faire-réalisation, réflexion-réaction constituent les éléments interchangeableables du processus. Toutefois, si leur ordre n'est pas immuable, la présence de chacun est indispensable.

Chaque discipline du programme s'inscrit dans le respect d'une démarche semblable. Cependant, les appellations des éléments constituants sont par-

fois différentes selon les disciplines. C'est ainsi qu'apparaît le mot «rétroaction» en danse et «voir» en arts plastiques, lorsqu'il s'agit de traduire la réflexion sur l'action. Si les termes varient, il ne faut y voir qu'une façon spécifique d'exprimer, à l'intérieur d'une discipline donnée, le cheminement poursuivi dans les quatre disciplines concernées. La démarche est semblable en ce qu'elle propose une **impulsion de départ** qui fait appel à des réactions, des attitudes, des comportements expressifs, ludiques et réfléchis. À partir de cette impulsion, on va vers la manipulation du médium, de la matière, vers l'**action** qui constitue le noeud de la démarche. Intervient aussitôt la **réflexion** sur l'activité, sur les effets sur soi, sur la somme et la qualité des sensations perçues, afin de développer l'indispensable «intelligence du senti».

Cette expérience de la démarche en art permet de tracer un graphique qui représente la démarche dans sa permanence et dans sa généralité, et forme, d'étape en étape, un cycle continu:



Les finalités de l'éducation artistique

Les finalités de l'éducation artistique s'inscrivent dans le courant de la démarche disciplinaire et peuvent se décrire selon trois modalités simultanées:

PERCEVOIR

— l'éducation artistique vise à développer chez l'enfant une conscience sensible, personnelle et agissante face à son environnement, c'est-à-dire face au cadre et à la qualité de son milieu de vie;

FAIRE

— l'éducation artistique vise à mettre l'enfant en possession d'un certain nombre d'outils et de techniques indispensables à l'expression libre de soi, qui lui permettent d'agir comme «praticien»;

RÉAGIR

— l'éducation artistique vise à tracer, au moyen d'une pédagogie ouverte, un programme de formation de la sensibilité chez l'enfant: l'aptitude à éprouver, au contact d'un objet, d'une forme, d'une oeuvre, une espèce particulière d'émotion: l'émotion esthétique.

La démarche pédagogique

La démarche pédagogique est celle qui concerne l'intervention de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant; elle est l'application de la démarche disciplinaire en milieu scolaire.

Il ne s'agit pas de faire de l'enfant un acteur, un peintre vivant de son art, un danseur ou un musicien professionnel, mais de lui donner le goût de ces formes artistiques en lui permettant de développer ses propres pouvoirs créateurs.

Les perceptions globales de l'enfant retentissent sur son pouvoir créateur et viennent enrichir ses réalisations présentes et à venir. Avant même d'arriver à l'école, l'enfant a vécu des expériences perceptives et créatrices dont l'école doit tenir compte. Ces créations spontanées seront le point de départ des créations élaborées en classe avec le concours de la collectivité enfantine et de l'enseignant.

Certains principes pédagogiques vont pouvoir guider l'enseignant dans son action éducative face à l'activité artistique.

Le premier et le plus important de ces principes est le **respect du pouvoir créateur de l'enfant**. On partira des gestes, des sons, des dessins de l'enfant et, au cours du déroulement de l'activité, s'intégrant à elle, interviendra l'apport de l'enseignant et des techniques; cet apport visera à l'affirmation du pou-

voir créateur. Loin d'imposer d'abord des techniques qu'il croit élémentaires, l'enseignant les introduira, les proposera au cours de l'activité créatrice. Les techniques et les interventions s'efforceront d'aider l'enfant à poursuivre son effort créateur et à le structurer.

Il s'agit, pour l'enseignant du primaire, de stimuler, depuis le plus jeune âge de l'élève, le besoin naturel de créer, de l'entretenir au cours des ans en apportant progressivement à l'enfant le minimum de technique indispensable, mais **sans jamais l'orienter vers la recherche du résultat artistique proprement dit**. C'est la création dans tout ce qu'elle peut avoir de «gratuité», c'est l'acte de créer qu'il s'agit de stimuler. Orienter l'enfant vers la recherche du résultat, c'est altérer la qualité de sa réalisation, de sa création.

La nécessité de l'intervention éducative est un principe aussi important que le respect du pouvoir créateur. L'absence d'intervention risque de nuire au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, autant que le dirigisme magistral.

Enfin, **choisir une approche globale et intuitive de l'activité artistique** évite de tomber dans les pièges de l'intellectualisme pédagogique. Si l'activité requiert l'intelligence et la saisie de relations et de rapports entre les formes, elle fait surtout intervenir la sensibilité, l'affectivité, bref la totalité de la personne. Il s'agit de faire vivre par l'enfant, globalement et avec la totalité de sa personne, l'activité artistique dans toutes ses modalités créatrices.

L'éducation esthétique ne prendra tout son sens et toute sa valeur que le jour où chaque enseignant de l'école primaire sera convaincu que les progrès et l'épanouissement de la personnalité enfantine passent par l'activité créatrice authentique et par l'expression des pouvoirs créateurs de l'enfant.

L'image intérieure de l'enfant se dévoile dans un triple processus qui s'exerce toujours dans une certaine simultanéité et dans un mouvement continu.

L'enseignant est d'abord invité à porter une attention particulière aux **perceptions** de l'enfant dans l'immédiat, lui permettant ainsi d'enrichir son monde d'images intérieures. Il s'agit de réveiller des sensations et des comportements en stimulant la mémoire sensorielle, de faire surgir des images, fruits de ses perceptions et de ses expériences antérieures et d'entraîner ainsi l'enfant à un effort générateur d'images, d'intuitions, de symbolisations.

C'est alors que l'enseignant incite l'enfant à «faire», c'est-à-dire à actualiser les images intérieures déjà suscitées ou éveillées en lui. C'est par

l'utilisation du langage propre à chaque discipline artistique que l'enfant est appelé à effectuer une **réalisation** qui met en action ses images intérieures.

C'est aussi l'enseignant qui donne à l'enfant l'occasion de prendre conscience de ce qu'il a réalisé et de ce qui a été réalisé dans le groupe. En amenant l'enfant à réfléchir sur le déroulement de son expérience, on l'aide à saisir le degré d'émotion qu'il a véhiculé dans sa réalisation ou qu'il a perçu dans la réalisation des autres. Sa **réaction**, convertie maintes fois en stimulations nouvelles, génère le processus de création qui l'amène à de nouvelles réalisations.

Toute démarche artistique porte le caractère intégratif des dimensions de l'être. L'enseignement individualisé rejoint, de fait, l'enfant dans sa globalité à tous les moments de la démarche et modifie nécessairement l'attitude du pédagogue. En partant consciemment de l'enfant et non plus des connaissances à acquérir, de la discipline à enseigner ou du programme à remplir, l'éducation artistique joue un rôle dynamique et formateur, tout en demeurant un moyen d'approche et d'approfondissement pour une culture élargie à tous les enseignements et à la vie; elle contribue ainsi à la réalisation des objectifs poursuivis dans le système éducatif.

Évaluation

Tout individu éprouve le besoin de faire un retour sur la tâche qu'il a réalisée. L'évaluation découle donc du besoin de faire le point sur son propre cheminement afin de vérifier les étapes parcourues, de prévoir celles qui restent à parcourir, d'identifier ses capacités de dépassement et de trouver les moyens à prendre pour réaliser l'objectif poursuivi.

En art, comme en toute autre discipline scolaire, il importe de prendre position, c'est-à-dire d'adopter une attitude ayant rapport à la nature de la discipline et à la fonction qu'on lui attribue à l'école. De cette prise de position découlent les buts qu'on se propose d'atteindre et, de là, les contenus d'apprentissage s'y reliant.

Puisqu'il n'existe aucune évolution sans évaluation, il apparaît indispensable d'utiliser l'évaluation, autant celle de l'enfant que celle de l'enseignant, comme un élément essentiel à toute action pédagogique:

L'évaluation constitue un instrument de communication: elle offre une possibilité d'échanges entre l'enfant et l'enseignant. Moyen de formation pour l'enfant, l'évaluation lui permet d'examiner, d'apprécier et de diriger sa propre démarche. Elle l'amène à trouver, à l'intérieur de son cheminement, un degré de satisfaction tel qu'il puisse

apprendre à dépasser ses limites en poursuivant allègrement une démarche à caractère authentique. L'enfant a besoin de l'évaluation, car elle est un moyen de le valoriser, pourvu qu'on ait soin de mettre en évidence le mode de fonctionnement de l'élève et qu'on se soucie de stimuler le groupe en vue d'une implication à l'intérieur d'un projet à réaliser.

L'évaluation est un moyen d'information pour l'enseignant: elle lui permet d'identifier les expériences acquises ou à acquérir en regard des objectifs poursuivis et d'apporter les correctifs nécessaires devant une planification d'activités.

Parmi les moyens d'évaluation jugés pertinents, on retrouve le questionnaire oral, le fichier individuel et la période de discussion. Certaines disciplines, tels les arts plastiques, exploiteront l'exposition comme moyen de formation-évaluation, tandis que la musique et la danse utiliseront la démonstration à caractère simple et privé pour stimuler l'enfant dans sa démarche vers la connaissance de soi et de l'environnement. En résumé, on se servira de tout moyen pouvant fournir l'information nécessaire vers une amélioration continue de la démarche de l'enfant, d'une part, et de celle de l'enseignant, d'autre part.

Il est à noter, par conséquent, que les moyens peuvent varier d'une discipline à l'autre, selon la spécificité de chacune. Toutefois, on peut affirmer que le mode d'évaluation privilégié en éducation artistique est, sans contredit, celui qui est axé sur le processus, sur la démarche et non sur le produit.

L'évaluation est un outil non seulement utile, mais indispensable à l'assimilation d'une démarche artistique: si elle concerne l'analyse des acquis, elle favorise parallèlement la connaissance personnelle de l'être qu'est l'enfant et assure ainsi l'authenticité de sa démarche. Étroitement liée à la démarche artistique de l'enfant, d'une part, et à la démarche pédagogique de l'enseignant, d'autre part, l'évaluation ne peut se dissocier de tout le processus d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement des arts.

Conclusion

Un programme d'études en art est un document d'orientation qui véhicule une conception de l'art, qui s'inscrit dans un courant pédagogique et qui propose, d'une part, une approche pédagogique et disciplinaire et, d'autre part, des objectifs qui sont reliés au contenu propre à chaque discipline.

Ce programme présente l'art à l'école sous quatre formes spécifiques et respecte une démarche analogue tout en utilisant des médiums particuliers. L'enfant est ainsi amené à entrer dans le domaine de l'art en général, en s'ouvrant aux diverses for-

mes de création artistique, au moyen des différents langages propres à l'art dramatique, aux arts plastiques, à la danse et à la musique; il vit ainsi des expériences esthétiques sur les plans corporel, visuel et sonore. Le but du programme est de généraliser l'expérience esthétique au moment privilégié de l'enfance et d'en faire profiter tous les jeunes sans distinction, dès l'école primaire.

Ce document a été rédigé par des spécialistes-pédagogues capables de mettre en évidence la spécificité de chacune des disciplines de l'activité artistique. Dans l'ordre alphabétique, on présentera l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique; chaque discipline possède son domaine propre, son langage spécifique et, par conséquent, une histoire qui lui est reliée.

Dans le programme, sont indiqués les orientations, les buts et les éléments de contenu. Les **Guides pédagogiques** qui accompagnent chacune des disciplines viennent expliciter le contenu en proposant des situations d'apprentissage appropriées. L'évaluation y est présentée de façon plus détaillée et des précisions sont apportées relativement à l'équipement et au matériel didactique à utiliser.

Toutes les commissions scolaires devront dispenser au moins trois des quatre disciplines artistiques développées dans ce programme, de façon à ce que tous les enfants aient été sensibilisés à trois disciplines à la fin de leurs études primaires. Toutefois le choix des disciplines demeure la responsabilité de la commission scolaire.

ART DRAMATIQUE

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|------|---|----|
| 1.0 | Introduction..... | 19 |
| 2.0 | Objectif global..... | 21 |
| 3.0 | Démarche disciplinaire..... | 22 |
| 4.0 | Démarche pédagogique..... | 23 |
| 5.0 | Objectifs généraux..... | 26 |
| 6.0 | Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu..... | 27 |
| 7.0 | Évaluation..... | 36 |
| 8.0 | Conclusion..... | 37 |
| 9.0 | Bibliographie..... | 38 |
| 10.0 | Annexe..... | 39 |

1.0 INTRODUCTION

Le jeu spontané de l'enfant

Il est courant d'entendre: «les enfants ne font que jouer» et de croire que le jeu est l'activité propre à l'enfant. Il est également courant de penser que l'enfant absorbé dans son jeu vit en dehors du réel. Or, quiconque a observé un enfant dans ses jeux spontanés peut comprendre à quel point ils ne sont pas une parenthèse dans sa vie, en regard de son insertion dans la réalité, mais au contraire, en rapport étroit avec la réalité.

L'enfant qui joue à la mère, au pompier, à l'avion, l'enfant qui saute au milieu de la place en prétendant qu'il est crapaud, l'enfant qui joue une collision de voitures est en plein jeu. Ce jeu spontané, parfois loin de la réalité en apparence, est précisément pour lui le moyen de se représenter clairement la perception globale, intuitive qu'il a de cette réalité, d'en prendre possession, de la «nommer» dans un langage qui correspond à sa nature essentiellement axée sur «l'action». En ce sens, on peut appeler ce langage, «langage dramatique» (du grec «drama» qui veut dire «action»).

Dans le jeu, par l'intermédiaire d'un langage qui lui est naturel, l'enfant, en même temps qu'il assimile le réel, s'affirme comme «je» en explorant, en expérimentant des comportements moteurs, affectifs, intellectuels, de même que de nouveaux rapports avec autrui. C'est dire toute l'importance que le jeu peut avoir dans son développement.

Aussi, il est intéressant de voir comment une discipline artistique comme l'art dramatique peut fournir des éléments qui permettent à l'enfant de poursuivre en milieu scolaire l'apprentissage du langage dramatique amorcé dans ses jeux spontanés.

L'art dramatique

Toute discipline artistique est un lieu d'expression, d'actualisation des images intérieures, c'est-à-dire de ces images plus ou moins floues, fruits des perceptions, des sensations et des émotions que l'être éprouve au contact du monde et qu'il intériorise globalement.

En art dramatique, l'actualisation des images intérieures s'opère dans des «mises en action», par la médiation de la fable et du personnage, dans des formes verbales ou non verbales, à l'intérieur d'une situation d'interaction.

Toute discipline artistique offre un langage spécifique qui permet à l'individu de rendre perceptibles les images qui l'habitent et de communiquer à l'extérieur son monde intérieur. «L'action» est au coeur du langage propre à l'art dramatique: la **fable** et le **personnage** en sont les médiations privilégiées.

Par la médiation de la fable, «récit agi»(1), c'est la réalité telle qu'inscrite confusément dans ses images intérieures que l'individu exprime. Que la fable soit réaliste ou imaginaire, la réalité y est transformée, altérée, filtrée par une vision personnelle: elle est «fabulée». Dans l'élaboration de la fable, de ce «récit agi» qu'elle constitue, la réalité de l'instant du jeu (espace-temps) se trouve également transformée, fabulée: un espace donné devient la rue, la plage, etc.: l'action se passe l'été, le soir, etc., sans égard au temps réel.

Par la médiation du personnage en action, que ce personnage soit un objet, un animal, un élément de la nature ou un être humain, ce sont des images plus en rapport avec l'individu qui sont actualisées. En fait, par la médiation du personnage, l'individu se prête à l'exploration et à l'expression de divers sentiments, il expérimente des attitudes, des gestes, des paroles, des intonations, des mouvements différents, selon que le personnage est, par exemple, un camion, une girafe, une algue ou un homme explorant une planète inconnue ou marchant dans la rue.

La «mise en action» des images intérieures, par la médiation de la fable ou du personnage, s'effectue essentiellement à l'intérieur d'une situation collective. La présence du groupe engendre une dynamique incessante où les images, l'action de chacun s'enrichissent et se modifient par l'interaction avec les images et l'action de l'autre ou du groupe dans son entier.

Le jeu dramatique

On peut reconnaître, dans la description du processus de «mise en action» en art dramatique, des éléments qui sont présents dans le jeu spontané de l'enfant: en particulier, **l'action**.

En art dramatique, comme dans le jeu spontané de l'enfant, «l'action» est au coeur d'un langage vivant où l'individu est totalement impliqué (physiquement, émotivement, intellectuellement). Par l'action, l'individu «dit», car dire, dans ce langage, suppose gestes, sons, paroles, mouvements, utilisation d'objets, déplacements dans l'espace, etc., bref, tout un ensemble de signes qui constituent un langage à la fois verbal et non verbal.

Cette affinité entre le processus de mise en action en art dramatique et le jeu spontané de l'enfant est déterminante en ce qui concerne l'approche de l'art dramatique privilégiée au primaire. Cette approche s'inscrit fondamentalement dans une fonction ludique. Partant de l'expérience de l'enfant dans ses jeux spontanés, elle s'appuie sur le jeu pour enrichir le langage dramatique de l'en-

(1) Par opposition à récit «lu», «dit», «écrit».

fant et ainsi favoriser l'apprentissage d'un langage artistique.

Dans cet esprit, le **jeu dramatique** constitue le champ d'activité artistique qui, au primaire, se rattache à l'art dramatique.

La pratique du jeu dramatique

L'enfant fait son premier apprentissage du langage dramatique dans son jeu spontané; ce faisant, il apprend à se connaître lui-même et à connaître le monde. À l'intérieur d'une activité dirigée à caractère ludique, il pourra approfondir cet apprentissage dans la mesure où cette activité lui permettra d'élargir son champ d'expérience, de dépasser ce qu'il vit dans le jeu spontané.

Ainsi, puisque l'apprentissage du langage dramatique suppose un enseignement essentiellement ancré dans la pratique, une approche qui favorise l'expérience la plus diversifiée possible du processus de mise en action à l'intérieur d'une activité ludique et collective sera privilégiée. En jeu dramatique, l'enfant, confronté aux expériences les plus diverses de mise en action dans des formes verbales ou non verbales, pourra élargir, approfondir un langage qui lui est naturel. Il pourra en faire progressivement un instrument d'expression et de communication qu'il utilisera consciemment.

La pratique du jeu dramatique est essentiellement collective. La présence du groupe, facteur de diversité, intensifie l'expérience individuelle et l'enrichit de tous les apports personnalisés des individus en interaction.

Le choix de s'inscrire dans une perspective ludique suppose un apprentissage du langage dramatique à travers une activité dont la motivation première est le plaisir qu'on éprouve à la pratiquer, plaisir qui n'exclut en rien l'effort, comme on peut l'observer chez les enfants qui jouent. Caractéristique essentielle du jeu, le plaisir ne peut être présent que dans une activité où l'apprentissage est centré sur l'enfant. Ceci implique que les habiletés requises sont adaptées à l'évolution de l'enfant et qu'il va de soi qu'à une même proposition énoncée, des réponses différentes sont possibles, chacune devant être unique à chaque enfant ou groupe d'enfants.

Cette approche du jeu dramatique, en particulier par l'accent qui est mis sur la diversité des expériences, se situe en marge d'une pratique où le processus de mise en action est soumis et subordonné aux exigences d'une production, d'un spectacle. Trop souvent, la préparation d'une représentation théâtrale fige l'expérience de l'enfant autour de quelques images intérieures et le restreint à une utilisation répétée des mêmes signes du langage dramatique.

En jeu dramatique, chaque proposition est «déclencheur» d'images différentes chez l'enfant; chaque activité, l'occasion d'inventions nouvelles avec les éléments du langage dramatique; chaque mise en action de ses images intérieures, un pas de plus dans la connaissance qu'il acquiert de lui-même et du monde.

2.0 OBJECTIF GLOBAL

L'objectif global du jeu dramatique au primaire est de:

PERMETTRE À L'ENFANT DE FAIRE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE DRAMATIQUE COMME MOYEN D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION À L'INTÉRIEUR D'UNE ACTIVITÉ LUDIQUE ET COLLECTIVE QUI ENGAGE SON ÊTRE DANS SA GLOBALITÉ.

Puisque l'enfant utilise naturellement le langage dramatique dans ses jeux spontanés, l'apprentissage de ce langage par le jeu dramatique se situe dans une optique de développement: il s'agit de favoriser l'épanouissement et le raffinement de ce langage afin d'enrichir son apport à la formation globale de l'enfant.

C'est cette contribution du jeu dramatique à la formation globale de l'enfant qui sera mise en lumière sous trois aspects — actualisation du moi, connaissance du monde et socialisation — afin de situer plus clairement la portée éducative de la discipline.

Actualisation du moi

En jeu dramatique, par la médiation de la fable et du personnage, l'enfant explore des habiletés motrices (démarches, gestes, mouvements, etc.), exprime différents sentiments ou idées et expérimente des comportements variés; bref, il actualise certaines potentialités physiques, affectives et intellectuelles. Il élargit ainsi son champ d'expérience et, par conséquent, la connaissance «active» qu'il a de lui-même. Cette expérience l'aide à se définir comme individu unique, à s'affirmer comme «je» et à se situer dans son environnement social.

Connaissance du monde

En jeu dramatique, l'enfant joue des moments de sa vie quotidienne, des événements de sa vie affective et sociale ou manifeste son savoir sur le monde, la réalité. Il se représente ainsi, de façon active, la perception intuitive qu'il a de la réalité pour mieux assimiler cette réalité, se l'approprier. Que ses images du réel, filtrées par une vision personnelle, soient traitées de façon réaliste, ou qu'elles soient transformées, altérées, dans une situation imaginaire, l'enfant élargit sa connaissance du monde par le processus d'élaboration de la fable et du personnage.

De plus, par la dynamique d'interaction toujours présente en jeu dramatique, l'enfant est amené à confronter sa perception de la réalité à celle des

autres, et donc, à des perceptions différentes qui élargissent encore la connaissance qu'il a du monde.

Socialisation

Le jeu dramatique, par sa portée collective et par la situation d'interaction constante qu'il implique, contribue de manière spécifique à la socialisation de l'enfant selon une évolution normale.

Pour l'enfant de moins de huit ans, dont l'activité se limite le plus souvent à jouer à côté des autres dans une phase dite «d'activités parallèles», le jeu dramatique est un moyen propre à susciter des interactions qui l'aident à se situer par rapport aux autres. Ainsi, il contribue au dépassement de la phase d'activités parallèles.

Ce cap franchi, le processus de socialisation devient plus complexe; c'est alors que le jeu dramatique propose à l'enfant des situations de communication variées. Ainsi, tout en valorisant l'expression individuelle, il favorise l'écoute et l'attention aux autres. Il apprend à l'enfant à collaborer efficacement à une réalisation de groupe, à mettre en commun ressources, habiletés et connaissances.

3.0 DÉMARCHE DISCIPLINAIRE

La mise en action des images intérieures en art dramatique s'inscrit dans un processus: elle implique un développement dans le temps. Dans ce processus, on peut discerner trois moments-types évoqués par les trois verbes suivants: **percevoir**, **faire**, **réagir**. Ces trois moments, bien que ne se succédant pas nécessairement dans le temps, caractérisent la démarche de l'individu en art dramatique.

PERCEVOIR

À l'origine de tout processus de mise en action, il y a ce monde intérieur unique à chacun, ces images qui sont en soi, produits des perceptions, des sensations et des émotions de chaque individu. Il s'agit d'être à l'écoute, attentif à soi et à l'environnement, pour que ce monde d'images se réactive ou s'enrichisse et devienne source d'une expression artistique.

Le moment du «**percevoir**», c'est celui qui favorise cette attention, cette disponibilité de l'individu à percevoir ce qui se passe autour de lui, en lui. C'est le moment, pour l'individu, de se laisser «imprimer», pénétrer par les stimulations de l'environnement et de laisser venir les images qu'elles éveillent ou font naître en lui, pour pouvoir les «exprimer».

En jeu dramatique, cette «levée d'images» est favorisée par des mises en situation, telles des expériences perceptuelles (observation-exploration sensorielle) et des interactions dans le groupe. Elle est également stimulée par l'utilisation de thèmes qui font appel à la mémoire sensorielle et affective de l'individu, de même qu'à son imagination.

FAIRE

Toute démarche artistique suppose aussi un moment où l'individu peut exprimer son monde intérieur, actualiser ses images intérieures. En jeu dramatique, cette actualisation s'opère dans une mise en action par la médiation de la fable ou du personnage à l'intérieur d'une situation d'interaction.

La fable ou «récit agi» dans l'espace est médiation, c'est-à-dire qu'elle permet à l'individu jouant de communiquer une vision personnelle de la réalité, de raconter son rapport au monde. Que la réalité y apparaisse traitée d'une façon réaliste ou d'une façon imaginaire, la fable est l'expression de la réalité vue à travers l'expérience unique d'un individu.

Le personnage en action est médiation, c'est-à-dire qu'il permet à l'individu de communiquer des émotions, des sensations, des intuitions et des idées de son monde intérieur. C'est de l'individu jouant que naît le personnage, de son besoin d'explorer et d'exprimer diverses facettes de lui-même à travers la diversité des personnages qu'il invente. Ce sont,

par conséquent, des images plus en rapport avec lui-même que l'individu actualise par le personnage, que celui-ci soit un objet, un animal, un élément de la nature ou un être humain.

Conçus dans cet esprit, la fable et le personnage ne sont généralement pas des éléments fixés préalablement. Sur la base d'une proposition de départ, ils s'élaborent au gré du jeu, dans l'action, s'organisant progressivement selon les inventions spontanées des individus jouants et leurs interactions dans le groupe. Ces interactions, toujours présentes et déterminantes, sont de portée plus ou moins forte selon qu'il s'agit de jeux à deux ou en micro-groupes, ou de jeux individuels pratiqués tous ensemble.

C'est dans l'élaboration de la fable et du personnage qu'interviennent **les signes du langage dramatique**. Pour donner corps à son personnage, pour donner forme à la fable (inscrire un récit dans l'espace) et ainsi «mettre en action» ses images intérieures, l'individu jouant choisit et combine différents signes du langage dramatique. Certains de ces signes sont de l'ordre du verbal: parole, sons, silence; d'autres sont de l'ordre du non-verbal: mimiques, gestes, attitudes, positions et mouvements (déplacements) dans l'espace, objets (accessoire, élément de costume ou objet définissant une aire de jeu).

Cette élaboration se fait dans l'instantanéité de l'action, dans la spontanéité du jeu qui suppose une absorption totale faisant appel à toutes les ressources de l'individu dans sa globalité: ressources d'ordre physique (habiletés motrices et vocales), affectif (émotions présentes et mémoire affective), intellectuel (observation, écoute, mémoire, organisation) et imaginaire.

RÉAGIR

Le moment du «**réagir**» ou la rétroaction est un moment de réflexion sur l'action, un moment où l'individu peut prendre conscience de l'expérience vécue dans son activité spontanée.

Sur le plan personnel, elle permet à l'individu de retrouver les images intérieures qui l'ont mené dans son jeu et d'identifier les transformations qu'elles ont subies dans l'action et au gré des interactions dans le groupe. Cette démarche l'amène à une meilleure connaissance de lui-même et du monde.

Sur le plan disciplinaire, la rétroaction permet à l'individu de définir son implication dans le jeu, d'évaluer ses capacités d'intériorisation, ainsi que de prendre conscience des moyens et des matériaux utilisés dans son jeu et de la manière de les utiliser. Elle l'amène à s'approprier progressivement les éléments de base du langage dramatique.

4.0 DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique se fonde sur le processus développé dans la démarche disciplinaire. Par conséquent, c'est en fonction des trois moments-types de ce processus qu'elle propose une exploration du langage dramatique dans ses multiples utilisations.

Cependant, l'esprit qui doit animer cette démarche s'inspire des choix pédagogiques posés sur le plan de la discipline. Ainsi, dans l'approche ludique de l'art dramatique qui est privilégiée ici, l'apprentissage du langage dramatique sera fait, non en vue d'une production de type théâtral, mais en vue de l'épanouissement d'un langage qui est naturel à l'enfant et dans la perspective de la formation globale de cet enfant.

C'est en ayant à l'esprit le choix de cette approche ludique que l'enseignant créera dans sa classe une atmosphère qui permet le jeu: l'activité ludique est en effet essentielle à l'apprentissage du langage dramatique. Ce climat ne va pas sans un certain équilibre entre, d'une part, la liberté pour l'enfant de vivre les activités proposées selon les élans de sa personnalité et, d'autre part, la nécessité de respecter un certain nombre de «règles du jeu».

Le jeu et le plaisir qu'il implique ne seront possibles que si les activités proposées sont liées au vécu de l'enfant et respectent son évolution, autant sur le plan personnel que sur le plan de son expérience en jeu dramatique.

PERCEVOIR

La «levée d'images» associée à la perception demande de la part de l'enseignant une présence attentive à ce qui se passe dans le groupe afin de créer des mises en situation susceptibles de développer une disponibilité physique, affective et intellectuelle chez les enfants.

L'enseignant sensible aux manifestations des enfants peut, selon l'état d'apathie ou d'excitation de ceux-ci, créer le climat favorable à cette mise en disponibilité par des activités qui occasionnent une grande dépense d'énergie, et, par là, un état d'éveil accru (jeu dans l'espace avec ou sans manipulation d'objets — mises en train corporelles); ou inversement, par des activités calmes qui permettent un dépôt d'énergie progressif, et, par là, une plus grande concentration (jeux d'exploration sensorielle, d'observation, de relaxation).

Grâce à cette disponibilité, les interactions multiples dans le groupe, aussi bien que les thèmes utilisés par l'enseignant dans la proposition des activités, deviennent «catalyseurs» d'images. Les thèmes reliés à la vie quotidienne de l'enfant, à son environnement, à la littérature, etc. stimulent sa mémoire sensorielle et affective, de même que son

imagination, et l'aident à s'impliquer d'une façon personnelle et entière dans son jeu.

FAIRE

L'actualisation des images intérieures, leur mise en action est d'ordre varié en jeu dramatique. Les différentes formes qu'elle peut prendre doivent être présentées dans une progression qui tient compte de l'âge de l'enfant et de l'expérience qu'il a du jeu dramatique, afin que le processus d'apprentissage du langage dramatique remplisse son rôle dans la formation globale de l'enfant.

Deux types d'activités peuvent être proposées aux enfants: des activités d'exploration du langage dramatique, d'une part, et des activités d'expression-communication exploitant globalement ce langage, d'autre part. L'un et l'autre types d'activités permettent à l'enfant d'actualiser ses images dans l'action.

Les activités d'exploration

Les activités d'exploration sont des jeux axés sur les instruments et matériaux avec lesquels se fait l'apprentissage du langage dramatique: le corps, la voix et l'environnement (espace, objets).

Ces activités ne sont pas des «exercices de travail» sur le corps, sur la voix, sur l'utilisation de l'environnement, qui viseraient la transmission d'une technique quelconque. Ce sont des jeux proposés avec des thèmes et qui impliquent, dans l'action, les médiations de la fable ou du personnage. Ce sont des activités ludiques dans lesquelles l'enfant s'engage globalement. Cependant, à cause des images qu'elles déclenchent et permettent d'actualiser, ces activités sont pour l'enfant l'occasion d'explorer certaines possibilités de son corps, de sa voix ou de l'environnement et d'acquérir ainsi plus d'aisance, de confiance et d'habileté dans l'utilisation qu'il en fait pour s'exprimer.

Ainsi, une activité avec un thème impliquant une «bulle de savon» (personnage) qui flotte au-dessus de la ville (fable) est susceptible d'éveiller chez l'enfant des images qui lui permettront d'explorer, sous forme de jeu, une certaine qualité de mouvement (légèreté, fluidité), de gagner ainsi une certaine maîtrise corporelle et de prendre conscience des possibilités expressives de son corps.

Il s'agit d'un apprentissage qui se fait à travers une multiplicité d'expériences. Sa qualité est liée à la diversité et à la richesse de suggestion (sur le plan de l'imaginaire) des situations ludiques que l'enseignant propose à l'enfant.

En permettant à l'enfant de prendre conscience de l'utilisation dramatique de son corps, de sa voix et de l'environnement dans une activité ludique,

les activités d'exploration le préparent aux activités d'expression-communication où le langage dramatique est utilisé d'une façon plus totale et davantage en interaction. En ce sens, les activités d'exploration, dans la pratique du jeu dramatique, se retrouvent à tous les niveaux comme réchauffement ou mise en train, et elles sont nécessaires en plus grand nombre chez les enfants qui sont débutants.

Les activités d'expression-communication

Les activités d'expression-communication sont des jeux qui visent l'utilisation globale du langage dramatique. Elles sont proposées aux enfants dans une progression qui s'avère nécessaire pour assurer la qualité de l'apprentissage et la validité de leur expérience en jeu dramatique.

Nous distinguerons les jeux d'improvisation non verbale, les jeux d'improvisation verbale et les jeux d'improvisation verbale et gestuelle.

— les jeux d'improvisation non verbale

Dans ces jeux qui visent une exploitation globale de la dimension non verbale du langage dramatique, l'enfant apprend qu'il peut «dire» par la seule présence, statique ou en mouvement, de son corps dans l'espace. Il se sensibilise aux signes extérieurs à la parole (mimiques, attitudes, gestes, mouvements, utilisation d'objets, etc.), qui sont présents dans tout acte d'expression-communication en jeu dramatique.

Dans l'approche de cette dimension du langage dramatique, il importe de respecter une évolution qui peut se caractériser par une diminution progressive du support apporté à l'enfant par l'enseignant.

Les situations, où la fable et le personnage sont donnés explicitement aux enfants, prendront la forme d'histoires ou de contes dramatisés, puis de situations dramatisées.

Dans les histoires ou les contes dramatisés, l'enseignant raconte une histoire ou un conte et tous les enfants en jouent les divers moments au fur et à mesure de son déroulement.

À des enfants ayant dépassé la phase d'activités parallèles, l'enseignant peut proposer des situations qui suscitent des interactions entre les personnes. La fable et le personnage sont donnés, avec des précisions, dans une explication précédant le jeu, puis les enfants en interaction jouent la situation. On peut évoluer progressivement vers des situations de plus en plus complexes et vers des consignes plus ouvertes, en donnant de moins en moins de précisions sur la fable et le personnage et en laissant de plus en plus de place à l'improvisation libre.

Avec des enfants devenus plus capables d'intériorisation, plus inventifs et autonomes, l'enseignant peut proposer des jeux d'improvisation où l'enfant invente la fable ou le personnage à partir d'une simple donnée, par exemple: un objet, une sensation, une action «déclencheur» («j'ouvre la porte: qu'est-ce qu'il y a derrière?»).

Enfin, avec des enfants de la fin du primaire qui ont une bonne expérience du jeu dramatique, l'enseignant peut aborder la création, l'élaboration consciente de personnages par l'enfant. Jusqu'à présent, le personnage était conçu comme support à l'implication physico-émotive de l'enfant dans le jeu où il se mettait lui-même en situation. Ici, le personnage peut être travaillé par observation-imitation, par mémoire sensorielle ou par composition.

— les jeux d'improvisation verbale

Dans ces jeux, l'accent est mis sur la parole, les sons, le silence. Ils n'impliquent pas, ou peu, l'occupation de l'espace (avec gestes, mouvements, etc.) comme les jeux d'improvisation non verbale.

Ici encore, il s'agit de fournir à l'enfant le support qui l'aide à utiliser au maximum ses ressources. Au début, ce peut être des improvisations (atmosphère sonore à créer, histoire à inventer, etc.) à partir de supports concrets comme des séries d'images (illustrations), des objets, puis des improvisations verbales individuelles ou à deux avec des consignes précises sur la fable et les personnages. Enfin, l'enseignant peut proposer des improvisations comportant plusieurs variables à contrôler, plusieurs niveaux d'invention, comme des improvisations verbales individuelles (tous ensemble)(1) ou à deux à partir d'une gravure ou d'un thème.

— les jeux d'improvisation verbale et gestuelle

Lorsque l'enfant a acquis une certaine souplesse et plus de spontanéité dans l'utilisation de son corps et de l'environnement par les improvisations non verbales, d'une part, et dans l'utilisation de sa voix et de la parole par les improvisations verbales, d'autre part, l'enseignant peut lui proposer des improvisations à la fois verbales et gestuelles(2).

(1) Étant donné que la pratique du jeu dramatique est essentiellement collective, toute activité proposée, qu'elle soit individuelle, à deux ou en micro-groupe, doit toujours être pratiquée par tous les enfants simultanément.

(2) Ici, par «gestuelle», il faut entendre plus que le fait d'ajouter les gestes au verbal (parole, sons, silence). Dans un sens très large, il s'agit d'exploiter, dans les interactions à deux, à trois ou plus, les composantes corporelles (mimiques, attitudes, gestes) et spatiales (mouvements dans l'espace, utilisation d'objets) du langage non verbal.

Ce seront des improvisations verbales et gestuelles avec des consignes sur la fable et les personnages, ou des improvisations sur thème, à deux d'abord, puis en micro-groupe avec des enfants ayant dépassé la phase d'activités parallèles.

Les enfants de la fin du primaire, qui ont une bonne expérience du jeu dramatique et qui sont à l'aise avec les éléments de base du langage dramatique, pourront aborder l'improvisation en micro-groupe avec élaboration préalable de personnages et de brefs scénarios. Dans un esprit de partage, ils pourront éventuellement déboucher sur de courtes créations en micro-groupe à présenter à leurs camarades de classe.

RÉAGIR

À l'occasion d'une mise en action, certaines prises de conscience s'opèrent naturellement. Ce «réagir» spontané de l'enfant contribue à renouveler ses images, l'amène à approfondir son implication et à mieux utiliser les éléments du langage dramatique. Mais l'enseignant propose aussi des retours sur l'expérience vécue, des «rétroactions», moments privilégiés où les enfants échangent sur leur jeu.

Dans cet échange, l'occasion est donnée à l'enfant de communiquer aux autres enfants du groupe les émotions et les idées vécues et exprimées au cours d'une activité, de même que les moyens utilisés pour les exprimer. De cette façon, il est amené à prendre conscience de sa vision personnelle du monde et du réel et à s'approprier progressivement les éléments de base du langage dramatique.

De plus, si l'enseignant sait créer un climat d'échange où les différences individuelles sont respectées, la rétroaction permet à l'enfant d'enrichir son expérience des expériences vécues par les différents individus du groupe. Sur un plan personnel, il gagne ainsi une meilleure connaissance du monde et de lui-même en tant que différent d'autrui. Sur un plan disciplinaire, cet échange contribue à élargir sa connaissance du langage dramatique.

5.0 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

En définissant l'objectif global: **permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication, à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité**, on a mis en lumière la portée éducative de cet apprentissage dans la formation globale de l'enfant. Cette formation a été décrite sous trois aspects particuliers: l'actualisation du moi, la connaissance du monde et la socialisation.

À travers la description de la démarche pédagogique, on a voulu préciser l'approche pédagogique de la discipline qui paraît la plus apte à orienter la pratique vers la formation globale de l'enfant.

Les objectifs généraux, s'appuyant sur les moments-types de la démarche: **percevoir, faire, réagir**, tentent de faire le lien entre l'objectif global et les différentes activités spécifiques de la discipline en les regroupant par champs. Chaque objectif général correspond à un champ de la pratique du jeu dramatique.

Les objectifs généraux sont déterminés par des objectifs terminaux qui correspondent au premier et au second cycles du primaire. Les objectifs terminaux sont explicités par des objectifs intermédiaires considérés comme des préalables aux objectifs terminaux et en rapport direct avec les éléments de contenu de la discipline.

Les objectifs terminaux et intermédiaires, bien que divisés par cycles, sont présentés dans une progression qui permet à l'enseignant de prendre connaissance de l'évolution possible, à l'intérieur d'un même champ de la pratique tout au long du primaire. De cette façon, il est possible à l'enseignant d'adapter sa pratique aux besoins de son groupe d'enfants, non seulement en fonction de leur âge, mais aussi en fonction de leur expérience du jeu dramatique.

La pratique du jeu dramatique devrait permettre à l'enfant de:

PERCEVOIR

- Développer son aptitude à interioriser les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement afin de renouveler son rapport au monde et d'enrichir son expression.

FAIRE

Exploration

- Prendre conscience de son corps afin d'en exploiter les ressources dans son expression-communication.
- Prendre conscience de sa voix afin d'en exploiter les ressources dans son expression-communication.
- Prendre conscience de son environnement (espace) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.
- Prendre conscience de son environnement (objets) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.

Expression — communication

- Développer sa sensibilité au langage non verbal et son aptitude à s'exprimer et à communiquer dans ce langage.
- Développer sa sensibilité aux mots, à la parole, et son aptitude à s'exprimer et à communiquer par le langage verbal.
- Développer son aptitude à exploiter simultanément les ressources du langage verbal et du langage non verbal dans son expression-communication.

RÉAGIR

- Développer son aptitude à s'approprier, par une réflexion en rétroaction, les sensations, les émotions et les idées exprimées spontanément au cours d'une activité et à identifier les moyens utilisés pour les exprimer.

Les tableaux qui suivent rappellent chacun des objectifs généraux ici énoncés. De chacun d'eux, découlent des objectifs terminaux qui se ramifient en objectifs intermédiaires, lesquels proposent, à titre indicatif, des éléments de contenu. À l'occasion, quelques exemples d'activités reliées aux objectifs intermédiaires sont cités entre parenthèses.

6.0 OBJECTIFS TERMINAUX ET INTERMÉDIAIRES, CONTENU

1.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de développer son aptitude à intérioriser les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement afin de renouveler son rapport au monde et d'enrichir son expression.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|--|
| 1 | 2 | 1.1 Développer son aptitude à s'arrêter, à se détendre et à porter une attention consciente aux stimuli de l'environnement. | |
| 1 | 2 | 1.1.1 Explorer des mouvements de détente globaux (étirements, baillements, activités de mouvement). | Détente globale. |
| 1 | 2 | 1.1.2 Explorer l'immobilité, en opposition-contraste avec la mobilité. | Immobilité-mobilité. |
| 1 | 2 | 1.1.3 Identifier les qualités physiques de son environnement sur le plan: sonore, visuel, tactile, olfactif, gustatif. | Perceptions sensorielles. |
| 2 | | 1.2 Développer sa capacité d'écoute du monde et de lui-même. | |
| 2 | | 1.2.1 Identifier les qualités physiques de son environnement sur le plan: sonore, visuel, tactile, olfactif, gustatif. | Perceptions sensorielles. |
| 2 | | 1.2.2 Apprécier diverses qualités de silence. | Silence. |
| 2 | | 1.2.3 Prendre conscience de sa respiration (contraste: essoufflement après mouvement violent et respiration calme). | Respiration. |
| 2 | | 1.2.4 Prendre conscience de ses sensations (contraste: chaud – froid). | Sensations dans l'immédiat. |
| 2 | | 1.2.5 Revivre par la mémoire sensorielle et affective des sensations et des émotions reliées à des expériences vécues. | Sensations, émotions (mémoire sensorielle et affective). |
| 2 | | 1.2.6 Explorer par l'imagination des situations fictives ainsi que les sensations et les émotions qui leur sont reliées. | Sensations, émotions (imagination). |

2.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de prendre conscience de son corps afin d'en exploiter les ressources dans son expression-communication.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 2.1 Se mouvoir avec aisance, seul et en coordination avec un pair. | |
| 1 | 2 | 2.1.1 Explorer des mouvements de base (marches et sauts divers: marches d'animaux ou marches dans des lieux différents). | Motricité globale. |
| 1 | 2 | 2.1.2 Explorer le mouvement global de son corps de la plus petite à la plus grande amplitude (la pousse d'une plante – l'éclosion d'un oeuf). | Amplitude corporelle. |
| 1 | 2 | 2.1.3 Prendre conscience des différentes parties de son corps (marionnette à fil). | Parties du corps. |
| 1 | 2 | 2.1.4 Bouger les différentes parties de son corps, les unes en relation avec les autres (machines à engrenage). | Coordination. |
| | 2 | 2.2 Exploiter les différentes possibilités expressives de son corps. | |
| | 2 | 2.2.1 Explorer des attitudes corporelles (statues – clichés photographiques). | Attitudes. |
| | 2 | 2.2.2 Explorer différents rythmes corporels (vite: écureuil, gens de la ville – lent: ralenti cinématographique). | Rythmes (vitesse). |
| | 2 | 2.2.3 Explorer différentes formes (ronde: bulle – angulaire: étoile de mer). | Formes. |
| | 2 | 2.2.4 Explorer différentes qualités de mouvement (fluide: nuage, cerf-volant – saccadé: robot, soldat de bois). | Qualités de mouvement. |

3.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de prendre conscience de sa voix afin d'en exploiter les ressources dans son expression-communication.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 3.1 Exploiter différentes variétés de sons que la voix humaine peut produire. | |
| 1 | 2 | 3.1.1 Explorer les sons humains instinctifs (souffle, baillements). | Sons organiques. |
| 1 | 2 | 3.1.2 Explorer les sons spontanés reliés aux actions quotidiennes (pousser – tirer). | |
| 1 | 2 | 3.1.3 Explorer l'imitation des sons de l'environnement (cris d'animaux, bruits de machines ou d'objets de la vie courante). | Sons de l'environnement. |
| | 2 | 3.2 Exploiter différentes variétés de sons et qualités d'émission sonore. | |
| | 2 | 3.2.1 Explorer les sons spontanés reliés aux mouvements (chute – projection en avant). | Sons organiques. |
| | 2 | 3.2.2 Explorer les modifications possibles de l'émission sonore par des variations sur: – la respiration, – la hauteur de la voix, – le volume de la voix, – la vitesse d'émission des sons, – l'intonation. | Variations de base de l'émission sonore. |
| | 2 | 3.2.3 Explorer les effets de l'alternance silence-émission sonore. | Alternance sons-silence. |

4.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de prendre conscience de son environnement (espace) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|----------------------------|
| 1 | 2 | 4.1 Se déplacer avec aisance dans l'espace à l'intérieur de situations impliquant des interactions simples. | |
| 1 | 2 | 4.1.1 Prendre possession de son espace propre (ouvrir et fermer: papillon). | Espace propre. |
| 1 | 2 | 4.1.2 Explorer des déplacements simples suivant des trajets divers (serpentin, zigzag, cercle). | Orientation dans l'espace. |
| 1 | 2 | 4.1.3 S'orienter dans l'espace en fonction de repères visuels, auditifs, tactiles. | |
| 1 | 2 | 4.1.4 Se déplacer en coordination avec un pair dans un espace défini. | Coordination avec un pair. |
| 1 | 2 | 4.1.5 Explorer des changements de niveaux simples (haut: girafe – bas: crapaud accroupi). | Niveaux. |
| | 2 | 4.2 Évoluer harmonieusement dans l'espace à l'intérieur de situations impliquant des interactions multiples et complexes. | |
| | 2 | 4.2.1 Prendre possession de l'espace environnant (espace-classe) à travers des déplacements selon des directions et des trajets de difficultés variées. | Espace environnant. |
| | 2 | 4.2.2 Organiser l'espace de manière à s'assurer un jeu individuel, à deux ou en micro-groupe cohérent. | Organisation de l'espace. |
| | 2 | 4.2.3 Explorer des changements de niveaux en mouvement continu: – seul, – à deux, – en micro-groupe. | Niveaux. |

5.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de prendre conscience de son environnement (objets) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 5.1 Explorer l'utilisation des objets comme supports dans ses mouvements et ses déplacements. | |
| 1 | 2 | 5.1.1 Explorer les qualités physiques des objets: formes, textures, couleurs. | Exploration sensorielle des objets. |
| 1 | 2 | 5.1.2 Explorer les rapports possibles de son corps avec les objets: — rapports d'espace: dessous — dedans... — rapports de forme: forme de l'objet — forme corporelle. | Rapport corps-objet. |
| 1 | 2 | 5.1.3 Se déplacer avec le support d'un objet, seul ou en coordination avec un pair. | Rapport objet-mouvement. |
| 1 | 2 | 5.1.4 Explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon: — sa destination usuelle, — des attributs imaginés (une chaise devenue une cabane dans un arbre). | Rapport objet-action. Transformation de l'objet par l'imaginaire. |
| | 2 | 5.2 Exploiter différents niveaux d'utilisation des objets (niveaux réaliste-utilitaire et imaginaire) à l'intérieur de situations d'interaction à deux et en micro-groupe. | |
| | 2 | 5.2.1 Explorer les rapports possibles de son corps avec les objets: — rapport de forme: forme de l'objet — forme corporelle mise en mouvement. | Rapport corps-objet. |
| | 2 | 5.2.2 Explorer diverses attitudes et divers mouvements en réaction à l'objet considéré selon: — sa destination usuelle, — des attributs imaginés: • seul, • à deux, • en micro-groupe. | Rapport objet-attitudes-mouvements. Transformation de l'objet par l'imaginaire. |

6.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de développer sa sensibilité au langage non verbal et son aptitude à s'exprimer et à communiquer dans ce langage.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 6.1 Exploiter les attitudes, les gestes, le mouvement pour exprimer des sensations, des émotions, des idées à l'intérieur de situations d'expression individuelle(1) ou à deux. | |
| 1 | 2 | 6.1.1 Réagir spontanément par des gestes, des mouvements, des attitudes, à des sons, des mots, des images (illustrations). | Réactions instantanées à un stimulus. |
| 1 | 2 | 6.1.2 Improviser individuellement les attitudes, les gestes, les mouvements que lui inspirent: – un support sonore (musique) ou verbal (histoire), – un objet réel ou imaginaire, – un thème. | Improvisation individuelle. |
| 1 | 2 | 6.1.3 Réagir spontanément aux attitudes, gestes et mouvements d'un pair reliés à une action précise isolée. | Improvisation à deux (action isolée). |
| | 2 | 6.2 Exploiter la simultanéité des rapports émetteur (d'attitudes, de gestes, de mouvements) et récepteur (attention à l'autre) à l'intérieur de situations d'expression-communication à deux et en micro-groupe. | |
| | 2 | 6.2.1 Réagir spontanément aux mouvements d'un pair: – en ressemblance, – en contraste. | Réactions spontanées au mouvement d'un pair. |
| | 2 | 6.2.2 Improviser à deux ou en micro-groupe les attitudes, gestes et mouvements reliés à une action précise isolée. | Improvisation à deux ou en micro-groupe (action isolée). |
| | 2 | 6.2.3 Improviser à deux ou en micro-groupe les attitudes, les gestes, les mouvements reliés à: – un ou des objets réels ou imaginaires, – un thème, de manière à constituer un déroulement continu. | Improvisation à deux ou en micro-groupe (déroulement continu). |

(1) Tout le groupe en même temps.

7.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de développer sa sensibilité aux mots, à la parole, et son aptitude à s'exprimer et à communiquer par le langage verbal.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|--|
| 1 | 2 | 7.1 Exploiter les rapports émetteur (qui parle) et récepteur (qui écoute) à l'intérieur d'échanges verbaux simples. | |
| 1 | 2 | 7.1.1 Participer à l'élaboration d'une histoire à la chaîne. | Histoire à la chaîne. |
| 1 | 2 | 7.1.2 Improviser un dialogue ou une histoire à deux à partir de supports concrets: – une série d'images (illustrations), – un ou deux objets. | Dialogue, histoire avec supports. |
| | 2 | 7.2 Exploiter les qualités sonores et sémantiques des mots et des enchaînements de mots à l'intérieur de situations d'expression individuelle(1) et de communication à deux et en micro-groupe. | |
| | 2 | 7.2.1 Participer à des jeux collectifs d'association de mots par: – affinités sonores (taquin – patin...), – affinités sémantiques (neige – tempête...). | Association de mots. |
| | 2 | 7.2.2 Improviser un langage par onomatopées: – seul, – à deux. | Langage par onomatopées. |
| | 2 | 7.2.3 Improviser un dialogue ou une histoire à deux ou en micro-groupe à partir: – d'un support concret (illustration – musique), – d'un thème. | Dialogue, histoire avec supports, thème. |

(1) Tout le monde en même temps.

8.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de développer son aptitude à exploiter simultanément les ressources du langage verbal et du langage non verbal dans son expression-communication.

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|--|--|
| 1 2 | 8.1 Exploiter simultanément l'utilisation de la voix, de la parole, du corps et de l'environnement ainsi que l'écoute et l'attention à l'autre pour exprimer et communiquer des sensations, des émotions, des idées à l'intérieur de situations d'interaction spontanée à deux. | |
| 1 2 | 8.1.1 Improviser en interaction à deux les paroles, les sons, les attitudes, les gestes et les mouvements reliés à une action précise isolée. | Improvisation à deux (action isolée). |
| 1 2 | 8.1.2 Improviser en interaction à deux les paroles, les sons, les attitudes, les gestes et les mouvements reliés à: <ul style="list-style-type: none"> – des personnages et des éléments de fable précisés dans la consigne, – un ou des objets, de manière à constituer un déroulement continu. | Improvisation à deux (déroulement continu). |
| 2 | 8.2 Exploiter simultanément l'utilisation de la voix, de la parole, du corps et de l'environnement ainsi que l'écoute et l'attention à l'autre pour exprimer et communiquer des sensations, des émotions, des idées à l'intérieur de situations d'interaction à deux et en micro-groupe. | |
| 2 | 8.2.1 Improviser en interaction à deux ou en micro-groupe les paroles, les sons, les attitudes, les gestes et les mouvements reliés à une action précise isolée. | Improvisation à deux, en micro-groupe (action isolée). |
| 2 | 8.2.2 Improviser en interaction à deux ou en micro-groupe les paroles, les sons, les attitudes, les gestes et les mouvements reliés à: <ul style="list-style-type: none"> – un thème, – un ou des objets, de manière à constituer un déroulement continu, à l'intérieur de situations: <ul style="list-style-type: none"> • d'improvisation spontanée, • d'improvisation avec brève élaboration préalable. | Improvisation à deux, en micro-groupe (déroulement continu): <ul style="list-style-type: none"> • spontanée, • préparée. |

9.0 Objectif général: Permettre à l'enfant de développer son aptitude à s'approprier, par une réflexion en rétroaction, les sensations, les émotions et les idées exprimées spontanément au cours d'une activité et à identifier les moyens utilisés pour les exprimer.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|---|
| 1 | 2 | 9.1 Identifier certaines des sensations, des émotions et des idées vécues ou exprimées au cours de son activité. | |
| 1 | 2 | 9.1.1 Revoir mentalement le déroulement d'une activité. | Intériorisation de l'expérience. |
| 1 | 2 | 9.1.2 Verbaliser, avec un ou des pairs ou avec tout le groupe, sur les moments forts d'une activité. | Verbalisation sur l'expérience. |
| 1 | 2 | 9.1.3 Transposer dans une autre forme d'expression (écriture, dessin, etc.) des éléments ou l'ensemble de son expérience d'expression. | Transposition de l'expérience individuelle. |
| | 2 | 9.2 Partager, avec ses pairs, les sensations, les émotions et les idées vécues ou exprimées au cours d'une activité et échanger sur les moyens utilisés pour les exprimer. | |
| | 2 | 9.2.1 Verbaliser avec un ou des pairs ou avec tout le groupe sur: – des moments forts d'une activité (quoi), – le déroulement d'une activité dans ses détails (quoi et comment). | Verbalisation sur l'expérience. |
| | 2 | 9.2.2 Présenter, dans un esprit de partage avec une autre équipe ou tout le groupe, une activité réalisée en équipe et échanger sur son déroulement. | Partage de l'expérience. |
| | 2 | 9.2.3 Participer à un projet collectif de transposition de l'expérience dans une autre forme d'expression (écriture, dessin, etc.). | Transposition de l'expérience. |

7.0 ÉVALUATION

Évaluer est une opération qui consiste à porter des jugements de valeur ou à accorder des valeurs à des objets, à des événements ou à des personnes en rapport avec un critère donné. L'évaluation n'est pas une fin en elle-même, mais elle constitue un instrument essentiel à l'enseignant dans l'organisation des situations d'apprentissage.

L'évaluation sert à situer l'enfant par rapport à la démarche d'apprentissage que l'on privilégie dans le programme. Il ne s'agit pas de comparer les enfants entre eux, mais de déterminer le degré d'atteinte des objectifs fixés et d'identifier les difficultés rencontrées afin d'apporter des correctifs adéquats.

L'évaluation permet donc à l'enseignant de:

- suivre l'apprentissage de l'enfant pour être capable d'intervenir auprès de lui de manière pertinente;
- ajuster son enseignement en vue de faciliter l'acquisition par l'enfant des connaissances et des habiletés requises;
- fournir à l'enfant une information sur son apprentissage afin de renforcer sa motivation;
- décrire aux parents, au directeur de l'école et, s'il y a lieu, aux autres enseignants concernés par l'éducation globale de cet enfant, l'état de l'apprentissage de l'enfant et sa façon d'évoluer à l'intérieur de la discipline.

La responsabilité de l'évaluation des apprentissages reliés aux objectifs du programme revient à l'enseignant. Toutefois, il peut impliquer l'enfant dans ce processus d'évaluation en l'amenant progressivement à prendre conscience de sa démarche au cours de rétroactions régulières.

En art dramatique, deux types d'évaluation sont retenues: l'**évaluation formative** et l'**évaluation sommative**.

Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, une approche formative est d'abord envisagée en art dramatique. L'**évaluation formative** est un mode d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement du programme d'études, des informations qui permettent de vérifier la qualité de l'apprentissage de l'enfant. Le contenu de chaque évaluation doit être en relation directe avec des objectifs pédagogiques clairement énoncés. Il s'agit de vérifier le degré d'atteinte de chacun des objectifs en regard du développement progressif de chaque enfant. En évaluation formative, on s'intéresse à des habiletés qui sont particulières ou spécifiques à une petite unité d'enseignement et d'apprentissage.

En art dramatique, l'évaluation ne se fait pas par référence à un standard unique, mais par une réflexion sur ce qui a été réalisé, afin d'en apercevoir la signification dans l'évolution de l'enfant à l'intérieur de la discipline.

L'**évaluation sommative** est une évaluation qui survient à la fin d'une étape importante dans la scolarité de l'enfant, comme la fin d'un cycle ou d'un programme. Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation sommative ne vise pas à dépister des difficultés d'apprentissage dans la perspective d'y apporter des correctifs. Elle a plutôt un caractère terminal. L'enseignant, soucieux de connaître les capacités ou les habiletés qu'a développées un enfant à la fin d'une étape importante de sa scolarité, les confronte avec celles qui sont jugées indispensables au succès d'un programme d'études.

Quelle que soit la forme qu'elle revêt, l'évaluation repose sur des critères qui doivent être établis très clairement. Dans le domaine de l'art, où l'accent est mis sur le processus, la démarche vécue par l'enfant, ces critères sont particulièrement difficiles à établir, mais ils ne demeurent pas moins essentiels à l'action pédagogique de l'enseignant. C'est pourquoi, le guide pédagogique offrira à ce dernier des informations sur certains critères d'évaluation privilégiés en art dramatique et des modèles de grilles d'évaluation en conformité avec les objectifs du programme.

8.0 CONCLUSION

En présentant ce programme d'art dramatique au primaire, on a voulu développer une approche qui nous paraît adaptée à l'enfant parce qu'elle s'inscrit dans le processus de son développement personnel et social. On a résumé cette approche dans l'appellation «jeu dramatique».

Le jeu dramatique permet à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité. Il contribue ainsi à la formation globale de l'enfant, sur les plans de l'actualisation du moi, de la connaissance du monde et de la socialisation.

Cependant, à cause du caractère global et de la dimension collective du jeu dramatique qui fait du groupe un amplificateur de l'expérience individuelle et du plaisir, il y a lieu de croire que la pratique du jeu dramatique dans la classe dépasse, en les englobant, les avantages que comporte, sur le plan personnel, la pratique d'un langage artistique. Elle devient un instrument pédagogique précieux pour tout enseignant sensible à la dynamique des rapports des enfants entre eux et des enfants avec lui. La pratique du jeu dramatique favorise une meilleure intégration de chacun des enfants au groupe et, en permettant une libération d'énergie à l'intérieur d'une activité créatrice, facilite la concentration nécessaire aux apprentissages académiques de base.

Il va sans dire que la pratique du jeu dramatique suppose l'implication de l'enseignant. Celle-ci ne va pas sans la possibilité pour lui d'acquérir une formation qui lui permette de se sensibiliser, par l'expérience et la réflexion sur son expérience, aux éléments de base du langage dramatique et de l'apprentissage de ce langage par le jeu dramatique. Ainsi instrumenté, il peut être en mesure de comprendre l'esprit et le contenu de ce programme et, en s'appuyant sur les ressources du guide, de faire, d'une expérience de jeu dramatique avec les enfants, une expérience qui enrichit le vécu pédagogique.

9.0 BIBLIOGRAPHIE

- BARRET, Gisèle. **Pédagogie de l'expression dramatique**. Montréal, Université de Montréal, Éditions privées, 1973.
- BERGE, Yvonne. **Vivre son corps pour une pédagogie du mouvement**. Paris, Le Seuil, 1975.
- CHÂTEAU, Jean. **Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**. Paris, Librairie philosophique J. Urin, 1946.
- COURTNEY, Richard. **Teaching Drama**. Londres, Cassel, 1965.
- DROPSY, Jacques. **Vivre dans son corps**. Paris, Épi, 1973.
- GIRARD, G., Ouellet, R., Rigault, C. **L'univers du théâtre**. Paris, PUF Littératures modernes, 1978.
- HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris, Presses universitaires de France, 1969.
- LE BOULCH, Jean. **L'éducation par le mouvement**. Paris, Éditions ESF, 1969.
- LEENHARDT, Pierre. **L'enfant et l'expression dramatique**. Paris, Casterman, 1973.
- MARTENOT, Maurice. **Se relaxer**. Paris, Albin Michel, 1977.
- PEMBERTON Biling, R., Clegg, J.D. **Teaching Drama**. Londres, University London Press, 1965.
- PORCHER, Louis. **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité**. Paris, Armand Colin, 1973.
- RIOUX, M., Bilz, D., Boisvert, J.-M. **L'enfant et l'expression dramatique**. Montréal, Éditions de l'Aurore, 1976.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Paris, CEDIC-Collection textes et non-textes, 1977.
- SIKS, Geraldine B. **Drama with Children**. New York, Harper and Row, 1977.
- SMALL, Michel. **L'enfant et le jeu d'expression libre**. Genève, Delachaux et Niestlé, 1958.
- WAY, Brian. **Development Through Drama**. Londres, Longman, 1967.

10. ANNEXE

La marionnette: objet-support privilégié en jeu dramatique.

On a souvent parlé jusqu'à présent de l'utilisation d'objets en jeu dramatique. Ces objets sont des choses de la vie courante (matériel scolaire, objets particuliers des enfants) que l'enfant utilise selon leur destination usuelle ou selon des attributs qu'il leur imagine (le crayon qui devient bateau, poisson, etc.). Ce sont aussi des objets informes, prêts à se plier aux différentes natures ou fonctions que l'enfant peut leur inventer (bout de tissu servant d'écharpe ou représentant un cours d'eau, bout de corde devenant une canne à pêche ou dessinant les limites d'une île).

À cause du rapport étroit, de la connivence que l'enfant établit avec elle, la marionnette est un objet-support privilégié en jeu dramatique, comme la poupée l'est dans le jeu spontané de l'enfant. La marionnette est cet objet sur lequel l'enfant peut projeter ses images intérieures, car il peut lui donner, à chaque expérience, une vie nouvelle, la réinventer à chaque fois selon les émotions, les sensations et les idées qu'il essaie d'exprimer à travers elle.

Objet que l'enfant peut fabriquer lui-même selon des techniques plus ou moins complexes, la marionnette peut intervenir à différents moments de la démarche en jeu dramatique et sous divers modes.

Chez l'enfant du premier cycle, l'utilisation d'une marionnette de fabrication et de manipulation très simples (une marotte, par exemple, ou plus simplement encore, un petit sac de papier) peut stimuler l'imagination, particulièrement lors d'une improvisation verbale.

Au second cycle, le projet de la fabrication d'une marionnette un peu plus complexe peut représenter pour l'enfant l'occasion de faire un lien entre ses expériences en jeu dramatique et en arts plastiques. L'animation et la manipulation d'une marionnette de sa propre fabrication contribuent à maintenir l'intérêt de l'enfant plus âgé pour cet objet-support qui favorise chez lui une plus grande liberté d'expression dans la mesure où il le protège d'une mise en cause directe.

L'activité avec les objets-supports que sont les marionnettes s'inscrit dans une démarche générale en jeu dramatique. L'enfant qui prête sa voix à une marionnette, qui l'anime, qui la met en mouvement à partir de son propre mouvement corporel, vit une expérience d'expression-communication assez élaborée.

Cette activité ne sera valable que s'il a parallèlement l'occasion de développer une certaine sou-

plesse et spontanéité dans l'utilisation de sa voix, de son corps, dans l'élocution verbale, etc., par des activités diverses en jeu dramatique.

Il faut se rappeler que, dans l'approche de la marionnette, comme dans l'approche de tout type d'activités en jeu dramatique, il est important de respecter une progression dans l'apprentissage afin que celui-ci remplisse son rôle dans la formation globale de l'enfant.

ARTS PLASTIQUES

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|-----|---|----|
| 1.0 | Introduction..... | 45 |
| 2.0 | Objectif global..... | 48 |
| 3.0 | Démarche disciplinaire..... | 49 |
| 4.0 | Démarche pédagogique..... | 51 |
| 5.0 | Objectifs généraux..... | 53 |
| 6.0 | Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu..... | 54 |
| 7.0 | Évaluation..... | 68 |
| 8.0 | Conclusion..... | 70 |
| 9.0 | Bibliographie..... | 71 |

1.0 INTRODUCTION

Les activités de l'enfant sont diverses: ce sont des voies naturelles qui le conduisent à la connaissance de lui-même et de son environnement.

Tous les enfants dessinent avant même d'avoir appris à le faire. Dessiner est une activité humaine: tous les humains font des images. Quand il entre à l'école, l'enfant doit pouvoir continuer les activités qu'il faisait déjà naturellement et spontanément.

L'école regroupe les activités humaines sous le nom de disciplines. Les arts plastiques constituent une discipline spécifique située dans le champ des arts. Toute discipline comprend un **domaine**, un **langage** et une **histoire** qui lui sont spécifiques.

Le domaine des arts plastiques

Le domaine de l'art est le champ de la connaissance humaine qui est sous le contrôle immédiat de la sensibilité créatrice, capacité qui est en nous et qui nous permet d'éprouver des sentiments, des émotions, des sensations perçues par les sens et de réagir en créant des formes nouvelles: c'est le champ de la connaissance perceptive.

Le domaine des arts plastiques implique la transformation de matières par des techniques sans cesse renouvelées et l'interaction du geste et de l'esprit: la main découvre la matière, pose un geste qui la transforme et l'oeil perçoit l'idée.

Le langage plastique

Le langage plastique comprend tous les éléments qui entrent dans la construction d'une image visuelle et qui la rendent perceptible à l'intelligence. Ces éléments sont: les thèmes, les principes d'organisation de l'espace, le vocabulaire plastique et les lois de la composition.

Le **thème** est une source importante de motivation qui déclenche le désir de faire une image. Il existe une infinité de thèmes; toutefois les sources thématiques sont peu nombreuses. Ce sont l'être, le monde et le temps.

Les **principes d'organisation de l'espace** régissent les travaux à deux, à trois et à quatre dimensions. Les travaux à deux dimensions consistent en une exploration de la surface: c'est ce qu'on entend par l'organisation picturale (ex.: une peinture). À trois dimensions, les travaux deviennent une exploration du volume dans l'espace: c'est ce qu'on appelle l'organisation spatiale (ex.: une sculpture). Et lorsqu'on parle de quatre dimensions, on entend l'exploration spatio-temporelle (ex.: une bande dessinée, un film).

Le **vocabulaire plastique** est fait de tous les éléments qui témoignent des transformations de la

matière par le geste et la technique. Il s'ordonne en fonction de quatre grandes catégories: la ligne, la forme, la couleur et la texture.

Les **lois de la composition** sont le rythme, le mouvement, la dominante et l'équilibre qui structure l'image visuelle. Elles habitent à l'intérieur de l'être humain avant d'habiter l'image. C'est pourquoi, elles sont déjà présentes dans un croquis, dans une ébauche, dans les moindres détails de l'image.

L'histoire de l'art

L'histoire de l'art est celle de l'image visuelle. En effet, il existe une grande quantité d'images visuelles qui témoignent de l'évolution des idées de l'homme, de la préhistoire à nos jours. Le passé de l'humanité n'est pas directement accessible à l'homme d'aujourd'hui: il se révèle dans les traces qu'il a laissées derrière lui. En arts plastiques, l'homme peut saisir le passé pour autant que les images visuelles subsistent encore, qu'elles sont retrouvées et qu'il est capable de les voir, c'est-à-dire de les lire. Même dans ces conditions, le passé ne se révèle que partiellement, sans jamais se dévoiler entièrement.

L'historien de l'art raconte l'histoire de l'image visuelle. Il utilise son expérience et ses connaissances pour recueillir les faits significatifs de l'art. Par sa sensibilité créatrice, il peut en dégager des idées et juger de leur valeur esthétique.

Au primaire, l'enfant est sensibilisé à l'histoire de l'art lorsqu'il est mis en présence d'images visuelles d'hier et d'aujourd'hui. Il est sensibilisé à l'histoire de l'art lorsqu'il apprend à voir son image, celles de ses pairs et celles que renferme l'histoire, pour en dégager des idées par sa sensibilité créatrice. Il possède une capacité naturelle de saisir ce qui est «beau»(1) dans l'image, mais il n'apprend pas encore à juger de la valeur esthétique d'une oeuvre d'art.

— l'image

L'image prend sa source dans le monde intérieur de l'être. C'est l'imagination créatrice qui produit des images d'une façon inconsciente et spontanée. Par la suite, l'être humain les concrétise dans des réalisations afin que l'intelligence en perçoive l'idée; il les inscrit dans la matière, dans l'espace et dans le temps.

En arts plastiques, l'image intérieure est représentée au moyen du langage plastique. Elle devient alors visuelle, prenant place dans l'espace sous forme de dessin, de peinture, de sculpture et autres,

(1) Ce qui est authentique: les sensations (émotions, sentiments, intuitions) représentées, exprimées et symbolisées par l'auteur.

et exprime des sensations (émotions, sentiments, intuitions). L'être concrétise ses images intérieures pour percevoir l'idée par sa sensibilité créatrice. C'est dans l'aller-retour de l'image visuelle à l'image intérieure qu'il connaît.

— les fonctions de l'image

Les trois fonctions de l'image sont: la représentation, l'expression et la symbolisation. Elles sont liées dans l'image et indissociables dans la réalité. Toutefois, pour une meilleure compréhension, on tentera de les définir séparément:

représentation

À l'origine de l'image, se trouvent les sensations. En arts plastiques, toutes les sensations deviennent visuelles. C'est l'oeil qui les assume (ex.: on qualifie une couleur de chaude ou froide). La représentation consiste dans l'emploi d'un substitut visuel qui n'est pas nécessairement figuratif, c'est-à-dire une copie fidèle de la réalité (ex.: un bâton pour un cheval). L'enfant emploie constamment ces substituts visuels dans ses jeux pour saisir la réalité. L'image représente donc les sensations par des substituts visuels (ex.: formes, lignes, couleurs).

expression

S'exprimer veut dire faire sortir de soi les sensations, lesquelles englobent les émotions, les sentiments et les intuitions. L'expression possède un caractère subjectif quand il s'agit des sensations perçues et intériorisées par l'individu. Lorsque ces sensations sont projetées hors de l'individu, c'est-à-dire qu'elles prennent place dans la matière et dans l'espace afin qu'il puisse en saisir l'idée, elles prennent un caractère objectif.

L'image exprime des sensations diverses et variées par la façon particulière dont l'individu traite la forme, la ligne, la couleur, le geste. On parle alors du style propre à chaque individu, de sa manière de «faire».

symbolisation

Le symbole possède une double définition. D'une part, il est un signe, une convention reconnue par une collectivité (ex.: le lion est le symbole de la force, la balance est le symbole de la justice). L'image symbolise des sensations par des signes, des conventions: c'est le **caractère public** de l'image visuelle.

D'autre part, le symbole qui est signe, convention, une fois replacé dans son contexte, prend une autre signification, révèle un autre sens, suggère une autre idée. L'image visuelle symbolise donc des sensations au moyen de signes, de conventions qui, une fois replacés dans leur contexte, lui donnent un caractère personnel et privé: c'est le **caractère privé** de l'image.

—l'image de l'enfant

Si tous les enfants dessinent spontanément sans avoir appris à le faire, c'est qu'ils obéissent à une force intérieure et inconsciente qui les pousse à le faire pour le plaisir de jouer. Les premières formes qu'ils dessinent sont des cercles et des carrés. Elles représentent, selon les individus, des personnages, des animaux, des maisons, des jardins, etc. Les enfants utilisent déjà le langage symbolique grâce auquel ils peuvent connaître l'être et le monde à leur niveau. Tous les êtres humains commencent par utiliser ce langage et emploient les mêmes schémas au début de leurs représentations: l'image est collective. Mais bien que les schémas employés soient les mêmes pour tous, ils ne sont pas pour autant dépourvus de caractères individuels. C'est au fur et à mesure de son évolution que l'enfant les explicitera. Il est donc vrai de dire que l'image évolue et fait évoluer l'enfant.

L'évolution graphique est le cheminement de l'enfant qui se fait progressivement une image-idée de la réalité. Cette évolution est en rapport avec son développement physique et mental. Elle comprend des étapes qui correspondent aux stades de l'évolution graphique:

- le stade du gribouillis de 2 à 4 ans,
- le stade du pré-schématisme de 4 à 6 ans,
- le stade du schématisme de 6 à 9 ans,
- le stade du post-schématisme de 9 à 12 ans,
- le stade du pseudo-réalisme de 12 à 14 ans,
- le stade de l'adolescence de 14 à 17 ans.

Le passage d'une étape à une autre ne s'opère pas de façon instantanée, précise et identique pour tous: il est souvent marqué d'arrêts et de retours en arrière. C'est pourquoi, des caractéristiques propres à un stade peuvent apparaître sporadiquement dans un autre stade. Il ne s'agit donc pas de fixer dogmatiquement l'âge correspondant à tel ou tel stade, puisque une multitude de facteurs peuvent intervenir positivement ou négativement dans l'évolution graphico-spatiale de l'enfant.

L'évolution dans la représentation s'effectue par:

- le développement du schéma,
- l'assimilation des notions d'espace,
- l'utilisation de la couleur.

Les finalités

Les finalités de l'enseignement des arts plastiques rejoignent celles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec. Elles peuvent se résumer en une seule qui les englobe toutes: la **connaissance**.

La connaissance est la conscience à laquelle l'individu accède progressivement dans sa vie. Elle ne s'acquiert pas en faisant la somme de connaissances, mais elle grandit avec l'individu qui connaît.

Tous les humains sont mus par le désir d'accéder à la connaissance, bien qu'il soit impossible de l'atteindre pleinement. Apprendre à être, à devenir, à se connaître, à connaître le monde fait l'objet de la connaissance.

Celui qui s'engage sur le chemin de l'art, plus spécifiquement des arts plastiques, vit une expérience esthétique. C'est par le faire et le contact avec l'image visuelle qu'il devient:

- **un être conscient de son corps en tant que matière vivante** qui occupe un espace avec d'autres êtres et objets avec lesquels il est en relation;
- **un être conscient de son existence en tant qu'être sensible** qui éprouve des sensations, des émotions, des sentiments au contact de son environnement. Il peut les exprimer pour en saisir l'idée et connaître. Il peut s'identifier à des êtres et à des objets qui l'entourent;
- **un être conscient de son existence en tant qu'individu** qui vit des expériences uniques, qui s'éveille à des sentiments profonds en présence des autres et qui reconnaît que la vie est la source des idées et des expériences;
- **un être conscient de son existence en tant qu'être créateur** qui découvre l'existence d'un monde symbolique et de l'esprit qui habite les êtres et les choses.

Les arts plastiques contribuent ainsi à la formation globale du type d'être humain que l'éducation scolaire au Québec vise à former pour la société.

Les valeurs

Les valeurs, tout comme les finalités, véhiculées par l'enseignement des arts plastiques, rejoignent celles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec. Parmi les valeurs véhiculées dans cette discipline on retrouve l'image qui contient implicitement toutes les autres valeurs. La démarche, conduisant à la réalisation de l'image en arts plastiques, remplit une fonction fondamentale dans le développement de la vie personnelle et sociale de l'enfant. À l'intérieur de cette démarche, l'enfant témoigne de son cheminement dans l'acquisition personnelle des valeurs de la société actuelle et contribue à en créer de nouvelles.

— valeurs intellectuelles

L'image est une étape essentielle dans le développement de l'intelligence. Par exemple, l'enfant est incapable de saisir une idée abstraite ou généralisée de l'espace s'il n'a déjà fait une représentation de l'espace: une image.

— valeurs esthétiques

L'image nous fait saisir l'essence des êtres et des choses dans leurs apparences, c'est-à-dire l'authenticité. Elle la rend accessible à la sensibilité créatrice. L'authenticité correspond, en art, à la beauté. En ce sens, l'image développe le goût du beau: ce qui est authentique et beau dans l'image, ce sont les sensations représentées, exprimées et symbolisées par l'individu.

— valeurs morales

L'image est concrétisée par le geste de l'individu qui transforme la matière en son idée. Elle donne un sens au geste et le désir de poser des gestes signifiants qui construisent la réalité à l'image de l'homme, afin qu'il puisse se voir et se connaître. Le geste spontané est naturel à l'être humain: il a un sens. L'enfant a le désir de poser des gestes signifiants.

— valeurs affectives

L'image exprime des sensations ressenties par l'être humain au contact de son environnement. Elles peuvent être saisies par la sensibilité créatrice qui en dégage l'idée. C'est là une des fonctions symboliques de l'image: son caractère privé et personnel.

— valeurs spirituelles et religieuses

L'image est rituel. C'est par la répétition du geste spontané que l'individu acquiert le geste précis qui transforme la matière selon sa volonté. Il répète les gestes que d'autres humains ont posés avant lui et entre ainsi dans la tradition gestuelle des arts plastiques. C'est ainsi qu'il acquiert le rythme et la continuité essentiels à l'entretien de toute vie, qu'elle soit d'ordre matériel, spirituel ou religieux.

— valeurs sociales et culturelles

L'image est un moyen de connaissance accessible à tous les individus. C'est en faisant son image que l'individu apprend à se connaître et à connaître son environnement. Il prend alors conscience de lui-même et se reconnaît comme un individu oeuvrant dans la société. La maturité d'une société dépend de l'individuation et de l'autonomie de ses membres.

C'EST DANS LA MESURE OÙ L'INDIVIDU EST CONSCIENT D'ÊTRE UN ÊTRE VIVANT, SENSIBLE, UNIQUE ET CRÉATEUR QU'IL PEUT SAISIR SON RÔLE DANS LA SOCIÉTÉ ET CONTRIBUER À SON ÉVOLUTION.

2.0 OBJECTIF GLOBAL

L'objectif global de l'enseignement des arts plastiques au primaire est de:

AMENER L'ENFANT À FAIRE ET À VOIR SON IMAGE A CHAQUE ÉTAPE DE SON ÉVOLUTION GRAPHIQUE POUR ACQUÉRIR UNE CONNAISSANCE INTUITIVE(1) DE LUI-MÊME ET DE SON ENVIRONNEMENT.

Amener l'enfant à **faire** son image, c'est le mettre en situation de poser des gestes spontanés et précis pour transformer la matière selon des schémas qui reflètent sa perception de l'être et de l'environnement et qui sont représentatifs de son stade d'évolution graphique.

Puisque l'image intérieure appartient à l'enfant et qu'elle puise son origine dans le contact sensoriel avec l'environnement, il est évident que sa représentation doit être personnelle et suivre une évolution qui est en rapport avec son évolution physique et mentale.

Amener l'enfant à **voir** son image, c'est le mettre en situation de reconnaître l'idée qui a été mise à jour dans sa réalisation et d'arriver à mieux se connaître par cette réalisation. C'est dans la mesure où son geste spontané se précise qu'il peut arriver à concrétiser ses images et à les voir.

(1) Connaissance qui révèle ce que sont les êtres et les objets en eux-mêmes.

3.0 DÉMARCHE DISCIPLINAIRE

La démarche disciplinaire est le cheminement de tout individu qui s'engage dans la discipline des arts plastiques pour réaliser son image. Elle comprend trois étapes: **percevoir, faire, voir.**

PERCEVOIR

L'être humain, dès sa naissance, entre en contact avec son environnement et ce premier contact se fait par les sens. Les sensations perçues suscitent en lui des émotions, des sentiments, des intuitions qui l'informent sur la nature des êtres et des choses qui l'entourent: **il perçoit.**

FAIRE

L'être humain représente ses perceptions au moyen du langage plastique. Il pose des gestes précis qui transforment la matière selon des formes (schémas, symboles) qui représentent sa perception de la réalité. C'est ainsi qu'il rend visible à lui-même et aux autres ce qui était caché à l'intérieur de lui: **il fait.**

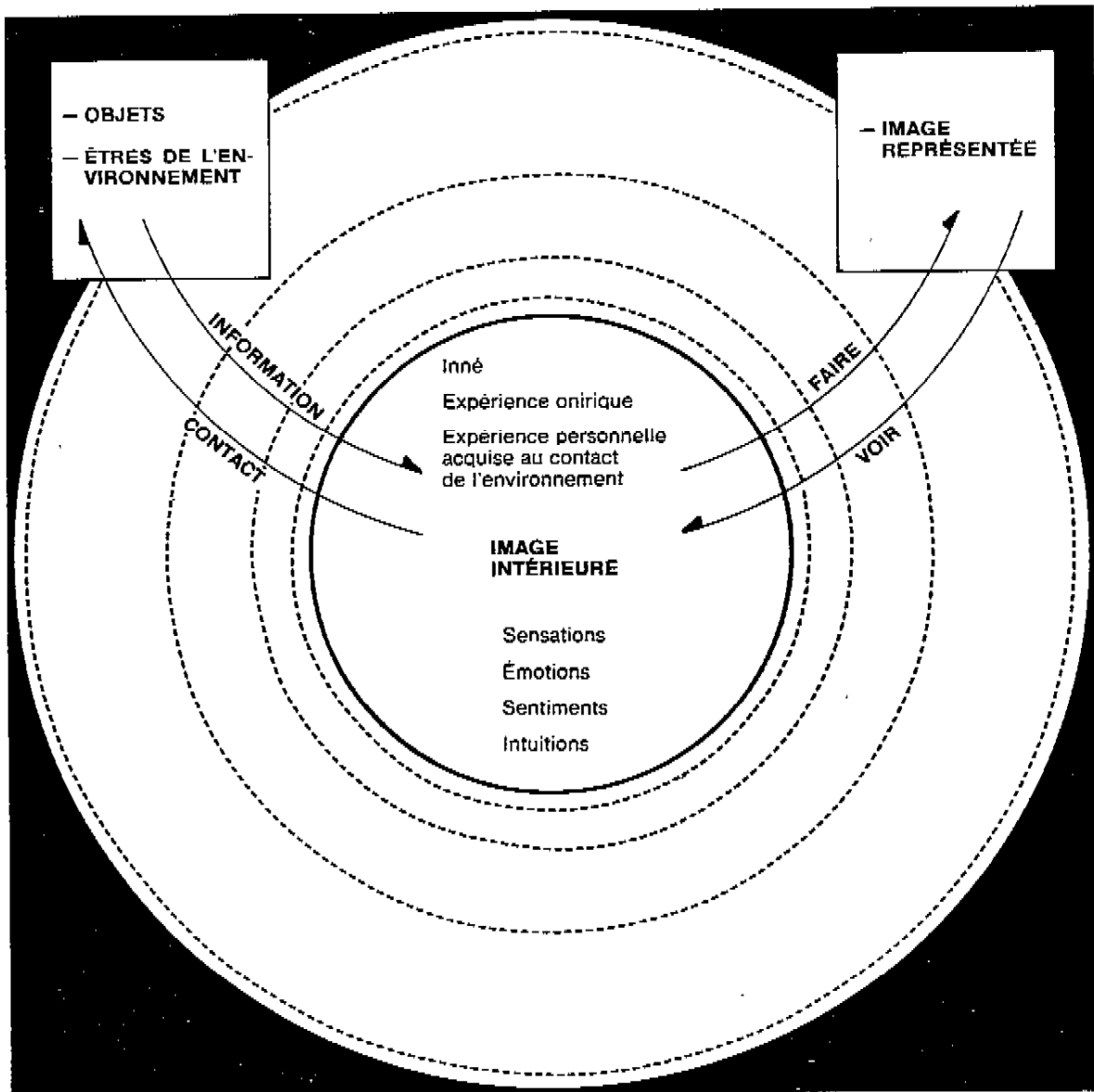
VOIR

L'être humain reconnaît dans l'image représentée ce qu'il a perçu au contact de l'environnement. Par un aller-retour entre les formes perçues et leur représentation, il prend conscience de l'idée qui habite son image. Il élargit ainsi sa conscience perceptive de l'être et de l'environnement: **il voit.**

Il est donc possible d'affirmer que la démarche, allant de la perception à la réalisation, amène l'individu vers la connaissance.

C'est dans l'aller-retour de l'image représentée à l'image intérieure que l'être connaît. (1)

(1) Voir page 50.



- l'être
- ⊙ la croissance
- le monde

4.0 DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique est celle de l'enseignant qui guide l'enfant dans sa démarche vers la connaissance. Elle est constituée de toutes les activités qui engagent l'enfant à faire et à voir son image.

L'enfant

L'enfant doit faire beaucoup d'images qui s'enchaînent les unes aux autres afin de se faire une idée globale(1) de l'être et de l'environnement. Il doit répéter cette activité quotidiennement durant huit, neuf, dix ans. C'est ainsi qu'il franchit les étapes de l'évolution graphique et qu'il parvient à se faire une idée de l'être et de l'environnement. Il entretient ainsi le rythme essentiel qui lui permet de connaître et d'évoluer.

Pour faire une image, l'enfant a besoin d'être motivé et de préciser ses gestes spontanés pour transformer la matière avec des schémas propres à son stade de représentation graphique. C'est dans la mesure où ses gestes se précisent qu'il peut reconnaître la réalité à travers les formes qu'il construit. C'est par l'emploi méthodique des techniques, des procédés, des outils et des matériaux qu'il parvient à construire son image. Ceci implique un apprentissage qui respecte l'image que l'enfant fait à chaque étape de son évolution.

L'enseignant

Ce respect est possible dans la mesure où l'enseignant connaît les étapes de l'image, les gestes et techniques, le langage plastique et dans la mesure où il peut voir l'image. L'enseignant qui fait son image se met en situation de mieux comprendre l'activité artistique de ses élèves et de dispenser un enseignement adapté.

C'est donc dans la mesure où l'enseignant fait appel à ses connaissances disciplinaires, à ses qualités de pédagogue, aux ressources du milieu en fonction des besoins de l'enfant, qu'il crée un climat propice à l'apprentissage.

La démarche pédagogique se modèle sur la démarche disciplinaire. Les activités reliées au trois étapes de la démarche se retrouvent sous les appellations suivantes: les activités déclencheurs (percevoir), les activités du faire (faire), les activités du voir (voir).

Les activités de l'enseignant, d'une part, et celles de l'enfant, d'autre part, seront décrites brièvement.

Les activités pédagogiques de l'enseignant

La démarche de l'enseignant consiste à concevoir des activités qui motivent l'enfant, afin que celui-ci apprenne le geste précis et qu'il puisse dégager progressivement une idée de son image et de celles des autres.

— les activités déclencheurs

Les activités déclencheurs ont pour but de stimuler l'enfant afin qu'il utilise ses connaissances innées (1) et acquises pour construire son image. Elles suscitent en lui le désir de faire son image.

L'enfant commence par dessiner ce qui est important pour lui au moment où il dessine. Il possède toutefois des connaissances qu'il n'utilise pas et qui sommeillent en lui tant qu'elles ne sont pas réveillées par une expérience vécue.

Le rôle de l'enseignant consiste à créer des mises en situation, afin que l'enfant puisse vivre des expériences sensorielles et kinesthésiques qui stimulent son imagination créatrice, sa mémoire, son sens de l'observation et de l'invention, et réveillent ainsi ses connaissances.

L'approche thématique véhicule une stimulation importante pour déclencher la spontanéité de l'enfant. L'exploration et l'exploitation des thèmes font appel à la mémoire, à l'invention et à l'observation. S'il existe une multitude de thèmes, les sources thématiques sont peu nombreuses. Ce sont **l'être** (les autres êtres, les êtres mystiques, les êtres divins), **le monde** (l'environnement, les objets, les signes), **le temps** (les événements).

— les activités du faire

L'enseignant qui fait d'abord pour lui-même ce qu'il fera faire à ses élèves se met en situation de mieux comprendre leur activité artistique. Il peut juger si une technique, un procédé ou un matériau correspond à leurs intérêts, à leurs capacités physiques, mentales et graphiques. Il se renouvelle constamment et peut alors apporter de nouvelles solutions aux problèmes disciplinaires et pédagogiques qui se posent à lui.

Puisque l'objectif de l'enseignement des arts plastiques est d'amener l'enfant à réaliser son image, il convient de lui donner les moyens de la réaliser. C'est l'étape où l'idée de l'enfant se concrétise: l'enfant fait son image.

(1) Idée globale: au primaire, l'idée globale est synonyme d'image intérieure, tandis qu'au secondaire, elle rejoint le concept.

(1) Opposées à acquises: elles ne viennent pas de l'expérience vécue, mais apparaissent dès la naissance. C'est le cas des archétypes: le cercle, le carré, le triangle, la croix. Elles sont virtuellement innées, c'est-à-dire qu'elles se développent dès la naissance. Dans ce sens, l'image est innée.

Le rôle de l'enseignant consiste à transmettre les gestes à l'enfant en lui enseignant des techniques. L'enfant fait le geste que d'autres humains ont posé avant lui et c'est ainsi qu'il entre dans la tradition gestuelle, artistique et culturelle. Il devrait pouvoir concrétiser son image à chaque étape de son évolution graphique. L'apprentissage des gestes, des procédés, des matériaux et des outils doit donc se faire d'une façon méthodique et au fil des années.

Le rôle de l'enseignant consiste à amener l'enfant à répéter ses gestes dans les réalisations plastiques individuelles ou collectives qui font appel à la mémoire, à l'invention et à l'observation. L'enseignant propose le travail de manière à poser un problème réel qui exige une solution personnelle de la part de l'enfant. Il demande à l'enfant de représenter visuellement ce qu'il connaît de la réalité en répétant des gestes pour transformer la matière selon des schémas propres à son stade graphique. Puisque la réalité est perçue différemment d'un enfant à l'autre, l'image réalisée se doit d'être personnelle et authentique.

— les activités du voir

Les activités du voir ont pour but d'amener l'enfant à dégager une idée de l'image réalisée: la sienne, celle de ses pairs et l'image historique(1).

Le rôle de l'enseignant consiste à faire naître la parole de l'image afin que l'enfant puisse reconnaître l'idée dans son image, dans celle de ses pairs et dans l'image historique. Toutefois, il ne s'agit pas de faire naître des comparaisons entre les réalisations des élèves et les oeuvres historiques, c'est-à-dire entre le geste imprécis et le geste habile.

Les activités scolaires de l'élève

Au primaire, l'enfant doit se construire en actualisant les puissances qui sont enracinées en lui afin de satisfaire son besoin de connaître. En arts plastiques, c'est en construisant son image visuelle que l'enfant se construit et qu'il devient ce qu'il est.

— les activités déclencheurs

L'enfant qui participe à ces activités fait l'expérience de l'être et de l'environnement au niveau sensoriel et kinesthésique. Ces expériences le mettent en contact avec lui-même et avec son environnement. Elles suscitent en lui le désir de représenter, d'exprimer, de symboliser ses sensations, en un mot, de faire son image.

— les activités du faire

L'enfant qui participe à ces activités fait l'expérience des différents moyens d'expression plastique (techniques) grâce auxquels son idée prend forme. Ces activités sont celles de la main et de l'oeil. L'enfant fait l'apprentissage du geste qui transforme la matière à son idée et de l'oeil qui perçoit cette idée.

L'exercice de base favorise l'apprentissage des techniques et du langage plastique. Il est de courte durée et précède généralement la réalisation. Il a pour but de faire acquérir à l'enfant la coordination de l'oeil (esprit) et de la main (geste), c'est-à-dire la volonté et la capacité de faire son image. C'est par l'exercice de base qu'il apprend à construire son image. Cet exercice est valable dans la mesure où le geste est spontané et non pas mécanique, qu'il est précis et soumis à la volonté, qu'il n'est pas accidentel, qu'il peut se lire et se renouveler.

Le geste spontané est un geste naturel à l'être humain. Il s'exécute de soi, sans que la volonté intervienne.

Le geste précis est naturel et soumis à la volonté de l'individu. Il exige de sa part la coordination de l'esprit et du geste. La volonté et la capacité de poser des gestes précis s'acquièrent avec le temps. C'est par la répétition du geste, dans la continuité et au fil des années, que l'enfant acquiert la coordination de l'oeil et de la main ainsi que le rythme essentiel à la réalisation de ses images.

La réalisation est un travail individuel ou collectif. Elle permet à l'enfant de répéter ses gestes pour transformer la matière avec des schémas représentatifs de sa perception de la réalité. La réalisation est une image qui peut être faite en deux ou en trois dimensions. Elle est une solution personnelle à un problème que lui a posé l'enseignant: elle s'évalue.

— les activités du voir

L'enfant exprime, à son insu, son monde intérieur. Quand il participe à ces activités, il décrit son image en ses propres mots pour se rendre compte de ce qu'il connaît. Au début, il nomme ses gribouillis «maison», «soleil». À mesure que son geste se précise, quand les schémas apparaissent, il les nomme, les identifie, les raconte (ex.: «c'est mon lit, c'est maman et moi»). Plus tard, il fera des récits qu'il partagera avec les êtres qui l'entourent. C'est ainsi qu'il perçoit l'idée dans son image et, par la suite, dans celle de ses pairs et dans l'image historique.

(1) Les oeuvres d'art d'hier et d'aujourd'hui.

5.0 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les objectifs généraux s'appuient sur les divers moments de la démarche disciplinaire. Ils sont formulés en vue d'amener l'enfant à faire et à voir son image à chaque étape de son évolution graphique. D'ordre psycho-moteur, affectif et cognitif, ils devraient amener l'enfant à :

PERCEVOIR

- 1.0 Puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de réaliser son image.

FAIRE

- 2.0 Poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.
- 3.0 Représenter, exprimer, symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

VOIR

- 4.0 Dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles de ses pairs et dans les oeuvres d'art.

6.0 OBJECTIFS TERMINAUX ET INTERMÉDIAIRES, CONTENU

Les objectifs **terminaux** sont formulés en vue d'assurer la continuité et l'évolution de la démarche de l'enfant vers la réalisation de son image jusqu'à la fin du premier cycle, d'une part, et à la fin du second cycle, d'autre part.

Les objectifs **intermédiaires** visent à assurer la continuité et l'évolution de la démarche de l'enfant de la première à la sixième année scolaire. Ils sont formulés de manière à respecter chaque étape de l'évolution graphique que franchit l'enfant de six à douze ans.

Les éléments de **contenu** sont liés à la nature de la discipline. Ils se présentent séparément les uns des autres, mais dans la pratique, ils forment un tout. L'enfant les exploite à son niveau chaque fois qu'il fait son image. C'est donc par la pratique des diverses techniques citées dans les éléments de contenu du programme que l'enfant acquiert des notions de langage plastique.

TABLEAU DES OBJECTIFS TERMINAUX

| Cycles | | | Étapes de la démarche |
|--------|---|--|-------------------------------------|
| | | AMENER L'ENFANT À: | |
| 1 | 2 | 1.1 Exploiter ses mécanismes perceptifs au niveau du «je» (de la fonction des différentes parties du corps), du «nous» (de l'action et de l'espace) dans des expériences sensorielles, individuelles et collectives. | PERCEVOIR |
| | 2 | 1.2 Exploiter ses mécanismes perceptifs au niveau du «je» (en tant que partie du groupe), du «nous» (en tant que groupe social), de l'action (coopération), de l'espace (1er, 2e, 3e plans) dans des expériences sensorielles et kinesthésiques, individuelles et collectives. | |
| 1 | 2 | 2.1 Explorer ses gestes avec un contrôle propre à ses capacités motrices et à son stade de représentation graphique, dans des techniques à deux dimensions, avec des procédés, des matériaux et des outils, par des exercices de base de libération et de découverte. | FAIRE (exercices de base) |
| 1 | 2 | 2.2 Explorer ses gestes avec un contrôle propre à ses capacités motrices et à son stade de représentation graphique, dans des techniques à trois dimensions, avec des procédés, des matériaux et des outils, par des exercices de base de libération et de découverte. | |
| 1 | 2 | 2.3 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques, dans des exercices de base d'exploration. | |
| 1 | 2 | 2.4 Explorer le vocabulaire plastique, au moyen des techniques à deux et à trois dimensions, dans des exercices de base d'exploration. | |
| 1 | 2 | 2.5 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques, dans des exercices d'exploration. | |

TABLEAU DES OBJECTIFS TERMINAUX

| Cycles | | | Étapes de la démarche |
|--------|---|---|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3.1 Répéter les gestes dans des techniques déjà explorées par des exercices de base, pour concrétiser son image dans des réalisations de mémoire. | FAIRE (réalisations) |
| | 2 | 3.2 Répéter les gestes dans des techniques déjà explorées par des exercices de base, pour concrétiser son image dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. (1) | |
| 1 | 2 | 3.3 Expliciter les thèmes de l'être et de l'environnement en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | |
| | 2 | 3.4 Expliciter les thèmes de l'être et de l'environnement en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| 1 | 2 | 3.5 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques déjà explorées dans les exercices de base et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | |
| | 2 | 3.6 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques déjà explorées dans les exercices de base et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| 1 | 2 | 3.7 Exploiter certains éléments du langage plastique, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | |
| | 2 | 3.8 Exploiter certains éléments du langage plastique, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| 1 | 2 | 3.9 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | |
| | 2 | 3.10 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |

(1) Les réalisations d'observation ne s'appliquent que si les enfants sont parvenus au stade du pseudo-réalisme.

TABLEAU DES OBJECTIFS TERMINAUX

| Cycles | | | Étapes de la démarche |
|--------|---|---|-----------------------|
| 1 | 2 | 4.1 Raconter son image, l'image de ses pairs et les oeuvres d'art. | VOIR |
| | 2 | 4.2 Raconter son image, l'image de ses pairs, les oeuvres d'art et y reconnaître les éléments plastiques. | |

Tableaux des objectifs terminaux, intermédiaires, des éléments de contenu

1.0 Objectif général: Amener l'enfant à puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de concrétiser son image.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 1.1 Exploiter ses mécanismes perceptifs au niveau du «je» (de la fonction des différentes parties du corps), du «nous» (de l'action et de l'espace) dans des expériences sensorielles, individuelles et collectives. | SENSATIONS – émotions, – sentiments, – intuitions. |
| 1 | 2 | 1.1.1 Découvrir la forme et l'agencement des différentes parties de son corps et des objets de l'environnement qui possèdent une valeur émotive pour lui. | |
| 1 | 2 | 1.1.2 Découvrir les traits communs du corps et des objets de l'environnement pour en dégager des formes et des couleurs. | |
| 2 | 2 | 1.2 Exploiter ses mécanismes perceptifs au niveau du «je» (en tant que partie du groupe), du «nous» (en tant que groupe social), de l'action (coopération), de l'espace (1er, 2e, 3e plans) dans des expériences sensorielles et kinesthésiques, individuelles et collectives. | |
| 2 | 2 | 1.2.1 Découvrir les différences qui caractérisent le corps et les objets de l'environnement au niveau de la forme et de la couleur. | |
| 2 | 2 | 1.2.2 Découvrir les traits distinctifs du corps et de l'environnement et leurs modifications au niveau de la forme, de la couleur et de leur situation dans l'espace. | |

2.0 Objectif général: Amener l'enfant à poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|--|
| 1 | 2 | 2.1 Explorer ses gestes avec un contrôle propre à ses capacités motrices et à son stade de représentation graphique, dans des techniques à deux dimensions, avec des procédés, des matériaux et des outils, par des exercices de base de libération et de découverte. | GESTES ET TECHNIQUES |
| 1 | 2 | 2.1.1 Tracer à main levée, avec un outil pointu, au trait ou avec des hachures, sur un support pour obtenir des lignes, des formes et des couleurs. | Dessin: (1) — craie de cire, — crayon feutre, — pastel gras, — pastel sec, — encre, — fusain. |
| | 2 | 2.1.2 Tracer à main levée, avec un outil pointu, au trait, en aplat ou avec des hachures, sur un support pour obtenir des lignes, des formes, des couleurs, des textures. | |
| 1 | 2 | 2.1.3 Appliquer un pigment coloré avec un outil, au trait ou en aplat, sur un support pour obtenir des lignes, des formes et des couleurs. | Peinture: — gouache liquide, — gouache en pain, — encre, — craie. |
| | 2 | 2.1.4 Appliquer un pigment coloré avec un outil, au trait, en aplat, à la tache, avec des points, des hachures, par transparence, sur un support pour obtenir des lignes, des formes, des couleurs, des textures. | |
| 1 | 2 | 2.1.5 Fixer, avec de la colle, des matériaux déchirés, découpés ou pliés, en aplat, sur un support pour obtenir des lignes et des formes. | Collage: — papier déchiré, — papier découpé, — papier plié, — corde et laine, — tissu. |
| | 2 | 2.1.6 Fixer, avec de la colle, des matériaux déchirés, découpés, pliés ou froissés, en aplat ou en relief, par transparence, sur un support pour obtenir des lignes et des formes. | |
| 1 | 2 | 2.1.7 Tracer en creux, avec un outil pointu, dans des matériaux mous, au trait pour obtenir des lignes et des formes. | Gravure: — pâte à modeler, — cartogravure. |
| | 2 | 2.1.8 Tracer en creux, avec un outil pointu, dans des matériaux mous, au trait ou avec des hachures pour obtenir des formes et des textures. | |
| 1 | 2 | 2.1.9 Enduire des surfaces, gravées ou non, d'un pigment coloré, et les reproduire sur un support à l'aide de la pression de la main pour obtenir des lignes et des formes. | Impression: — monotype, — impression d'objets. |
| | 2 | 2.1.10 Enduire des surfaces, gravées ou non, d'un pigment coloré et les reproduire sur des supports variés à l'aide de la pression de la main pour obtenir des lignes, des formes, des couleurs et des textures. | |
| | 2 | 2.1.11 Relever des surfaces texturées par frottis pour obtenir des lignes, des formes et des textures. | |

(1) Les procédés et les matériaux sont mentionnés à titre indicatif seulement.

2.0 Objectif général: Amener l'enfant à poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--|---|---|--|
| 1 | 2 | 2.2 Explorer ses gestes avec un contrôle propre à ses capacités motrices et à son stade de représentation graphique, dans des techniques à trois dimensions, avec des procédés, des matériaux et des outils, par des exercices de base de libération et de découverte. | GESTES ET TECHNIQUES |
| 1 | 2 | 2.2.1 Former des matériaux malléables par pinçage, par colombinage ou par galettage, en relief et en ronde-bosse. | Modelage: (1) – pâte à modeler, – terre à modeler, – papier bouchonné. |
| | 2 | 2.2.2 Former des matériaux malléables par pinçage, par colombinage, par évidage ou par plaques, en bas-relief, en haut-relief et en ronde-bosse. | |
| 1 | 2 | 2.2.3 Modifier la forme initiale des matériaux à deux dimensions en les pliant, en les façonnant, en les frisant et en les bouchonnant pour obtenir des reliefs et des rondes-bosses. | Façonnage: – papier façonné, – papier frisé, – papier sculpté. |
| 1 | 2 | 2.2.4 Modifier la forme initiale des matériaux à deux dimensions en les froissant et en les bourrant pour obtenir des bas-reliefs, des hauts-reliefs et des rondes-bosses. | |
| 1 | 2 | 2.2.5 Fixer ensemble des volumes en les collant ou en les attachant pour obtenir des stables. | Assemblage: – papier façonné. |
| | 2 | 2.2.6 Fixer ensemble des volumes en les collant, en les attachant ou en les clouant pour obtenir des stables et des mobiles. | |
| | 2 | 2.2.7 Soustraire des formes par taille directe dans des matériaux pour obtenir des bas-reliefs, des hauts-reliefs et des rondes-bosses. | |
| | | | Sculpture: – savon, – plâtre. |
| (1) Les procédés et les matériaux sont mentionnés à titre indicatif seulement. | | | |

2.0 Objectif général: Amener l'enfant à poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|----------------------------------|
| 1 | 2 | 2.3 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques, dans des exercices de base d'exploration. | LANGAGE PLASTIQUE |
| 1 | 2 | 2.3.1 Énumérer des éléments dans l'espace. | |
| 1 | 2 | 2.3.2 Juxtaposer des éléments dans l'espace. | |
| | 2 | 2.3.3 Superposer des éléments dans l'espace. | |
| | 2 | 2.3.4 Utiliser différents plans (1er et 2e). | |
| | 2 | 2.3.5 Exploiter l'espace selon différents plans (1er, 2e, 3e). | |
| 1 | 2 | 2.3.6 Modifier la forme, la couleur, la dimension des êtres et des objets selon les distances. | Organisation de l'espace. |
| 1 | 2 | 2.4 Explorer le vocabulaire plastique, au moyen des techniques à deux et à trois dimensions, dans des exercices de base d'exploration. | |
| 1 | 2 | 2.4.1 Explorer la ligne de contour. | |
| 1 | 2 | 2.4.2 Explorer les directions des lignes simples et multiples. | |
| 1 | 2 | 2.4.3 Explorer les caractéristiques des lignes (courte et longue – mince et épaisse – etc.). | |
| 1 | 2 | 2.4.4 Explorer les formes angulaires et arrondies. | |
| 1 | 2 | 2.4.5 Explorer l'intérieur et l'extérieur des formes. | |
| 1 | 2 | 2.4.6 Explorer les dimensions des formes. | |
| 1 | 2 | 2.4.7 Explorer les couleurs pures et composées. | |
| 1 | 2 | 2.4.8 Explorer les contrastes de couleurs claires et foncées. | |
| 1 | 2 | 2.4.9 Explorer les caractéristiques des volumes. | |
| 1 | 2 | 2.4.10 Explorer les dimensions des volumes. | |
| | 2 | 2.4.11 Explorer les qualités des lignes. | |
| | 2 | 2.4.12 Explorer la ligne pour obtenir des qualités de surfaces. | |
| | 2 | 2.4.13 Explorer la ligne pour obtenir des textures visuelles et tactiles. | |
| | 2 | 2.4.14 Explorer la ligne pour obtenir des plans. | |
| | 2 | 2.4.15 Explorer la ligne pour suggérer le volume. | |
| | 2 | 2.4.16 Explorer la ligne pour obtenir des surfaces modulées. | |
| | 2 | 2.4.17 Explorer les formes complexes et irrégulières. | |

2.0 Objectif général: Amener l'enfant à poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|--|
| 1 | 2 | 2.4 Explorer le vocabulaire plastique, au moyen des techniques à deux et à trois dimensions, dans des exercices de base d'exploration. | LANGAGE PLASTIQUE Vocabulaire plastique: – ligne, – forme, – volume, – couleur, – texture. |
| | 2 | 2.4.18 Explorer les textures visuelles et tactiles. | |
| | 2 | 2.4.19 Explorer la modulation des formes. | |
| | 2 | 2.4.20 Explorer les mélanges de couleurs simples de deux ou trois couleurs entre elles. | |
| | 2 | 2.4.21 Explorer les contrastes de couleurs opaques et transparentes – sombres et brillantes. | |
| | 2 | 2.4.22 Explorer les modulations de la couleur (rabattues – dégradées – camaïeu). | |
| | 2 | 2.4.23 Explorer les volumes pleins et vides. | |
| | 2 | 2.4.24 Explorer la texture des volumes. | |
| 1 | 2 | 2.5 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques, dans des exercices d'exploration. | Composition de l'espace: – rythme, – équilibre, – mouvement, – dominante. |
| 1 | 2 | 2.5.1 Explorer le rythme par la répétition des lignes, des formes, des couleurs. | |
| 1 | 2 | 2.5.2 Explorer le rythme par l'alternance des lignes, des formes, des couleurs. | |
| 1 | 2 | 2.5.3 Explorer l'équilibre par la distribution par groupement et espacement des lignes, des formes, des couleurs. | |
| | 2 | 2.5.4 Explorer l'équilibre par la distribution symétrique et assymétrique des lignes, des formes, des couleurs. | |
| | 2 | 2.5.5 Explorer le mouvement par le changement de direction, de position des lignes, des formes, des couleurs. | |
| | 2 | 2.5.6 Explorer des lignes, des formes, des couleurs et des textures pour obtenir des effets de dominance. | |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à représenter, exprimer, symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 3.1 Répéter les gestes dans des techniques déjà explorées par des exercices de base, pour concrétiser son image dans des réalisations de mémoire. | GESTES ET TECHNIQUES Dessin. Peinture. Collage. Gravure. Impression. Modelage. Façonnage. Assemblage. Sculpture. |
| | 2 | 3.2 Répéter les gestes dans des techniques déjà explorées par des exercices de base, pour concrétiser son image dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à représenter, exprimer, symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3.3 Expliciter les thèmes de l'être et de l'environnement en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | LANGAGE PLASTIQUE |
| 1 | 2 | 3.3.1 Se représenter posant des actions. | |
| 1 | 2 | 3.3.2 Se représenter avec son ami posant des actions. | |
| 1 | 2 | 3.3.3 Représenter sa famille, son ou ses amis, les gens qui l'entourent. | |
| 1 | 2 | 3.3.4 Représenter des animaux, des végétaux. | |
| 1 | 2 | 3.3.5 Représenter le soleil, la lune et les étoiles. | |
| 1 | 2 | 3.3.6 Représenter des êtres divins. | |
| 1 | 2 | 3.3.7 Représenter des lieux immédiats: sa chambre, sa maison, sa cour, etc. | |
| 1 | 2 | 3.3.8 Représenter des lieux fréquentés: son école, le bureau du dentiste, le magasin, etc. | |
| 1 | 2 | 3.3.9 Représenter des objets familiers: jouets, table, chaise, etc. | |
| 1 | 2 | 3.3.10 Représenter les saisons, des fêtes traditionnelles, des fêtes religieuses. | Thèmes: — être, — monde, — temps. |
| | 2 | 3.4 Expliciter les thèmes de l'être et de l'environnement en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation.(1) | |
| | 2 | 3.4.1 Se représenter en posant des actions en collaboration avec d'autres. | |
| | 2 | 3.4.2 Représenter des groupes de personnes. | |
| | 2 | 3.4.3 Représenter des groupes d'animaux, de végétaux. | |
| | 2 | 3.4.4 Représenter le soleil, la lune, les étoiles, les planètes. | |
| | 2 | 3.4.5 Représenter des êtres divins, légendaires, héroïques. | |
| | 2 | 3.4.6 Représenter des lieux immédiats: la rue, le parc, etc. | |
| | 2 | 3.4.7 Représenter des lieux fréquentés: les magasins, l'aquarium, le marché, le restaurant, etc. | |
| | 2 | 3.4.8 Représenter des objets familiers, usuels et inventés. | |
| | 2 | 3.4.9 Représenter les saisons, des fêtes traditionnelles, des fêtes religieuses, des faits marquants et historiques. | |
| <p>(1) Les réalisations d'observation ne s'appliquent que si les enfants sont parvenus au stade du pseudo-réalisme.</p> | | | |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à représenter, exprimer, symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

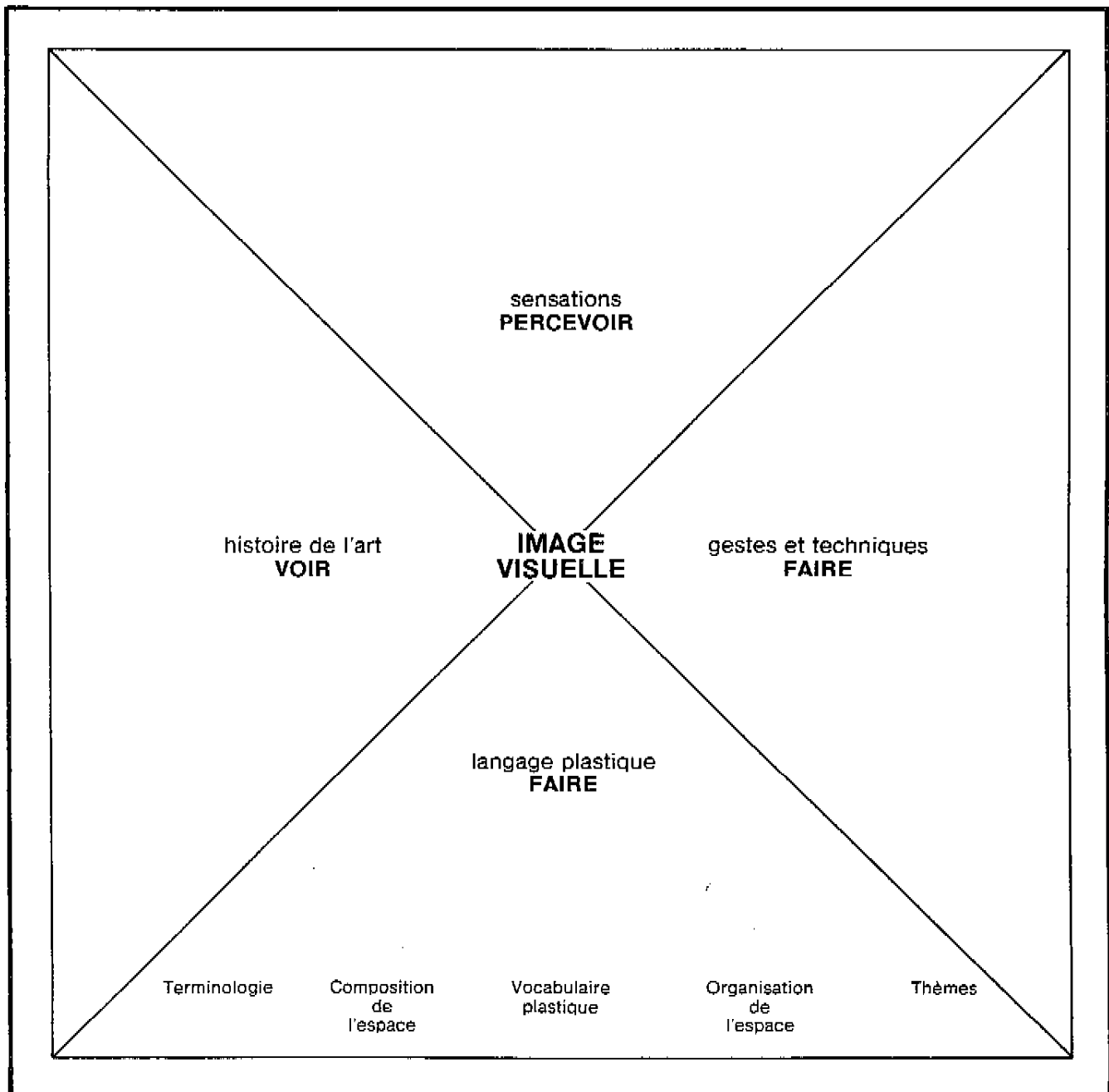
| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|
| 1 | 2 | 3.5 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques déjà explorées dans les exercices de base et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | LANGAGE PLASTIQUE |
| | 2 | 3.6 Organiser l'espace à deux et à trois dimensions, au moyen des techniques déjà explorées dans les exercices de base et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| 1 | 2 | 3.7 Exploiter certains éléments du langage plastique, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | Organisation de l'espace. |
| | 2 | 3.8 Exploiter certains éléments du langage plastique, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| 1 | 2 | 3.9 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire. | Vocabulaire plastique: – ligne, – forme, – volume, – couleur, – texture. |
| | 2 | 3.10 Ordonner les éléments du langage plastique dans l'espace à deux et à trois dimensions en explorant le rythme, l'équilibre, le mouvement, la dominante, au moyen des techniques déjà explorées et en fonction de son image, dans des réalisations de mémoire, d'invention et d'observation. | |
| | | | Composition de l'espace: – rythme, – équilibre, – mouvement, – dominante. |

4.0 Objectif général: Amener l'enfant à dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles de ses pairs et dans les oeuvres d'art.

| Cycles | | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|--|--------------------------|
| 1 | 2 | 4.1 Raconter son image, l'image de ses pairs et les oeuvres d'art. | HISTOIRE DE L'ART |
| 1 | 2 | 4.1.1 Parler de son image. | |
| 1 | 2 | 4.1.2 Communiquer ses sensations face aux réalisations des camarades. | |
| 1 | 2 | 4.1.3 Communiquer ses sensations face aux oeuvres d'art. | |
| | 2 | 4.2 Raconter son image, l'image de ses pairs, les oeuvres d'art et y reconnaître les éléments plastiques. | |
| | 2 | 4.2.1 Construire des récits à partir des oeuvres historiques. | |
| | 2 | 4.2.2 Nommer et identifier les éléments plastiques constituant de l'image. | |
| | | | |

Tableau du contenu

Les éléments de contenu comprennent tous les éléments qui entrent dans la construction d'une image et qui permettent de la voir avec l'oeil et l'esprit. L'enfant les exploite chaque fois qu'il fait une image.



7.0 ÉVALUATION

Définition

L'évaluation est un jugement de valeur, une appréciation des valeurs que l'on souhaite voir acquérir par les individus qui forment la collectivité. En arts plastiques, les valeurs collectives sont transmises par l'enseignant au moyen de la parole, et acquises par l'élève au moyen du «faire»: l'image. L'image est une valeur collective puisque tous les êtres humains ont besoin de l'image pour se faire une idée de la réalité. Cette image est innée et essentielle au développement de l'individu.

Pourquoi évaluer?

L'évaluation est, pour l'enseignant, un moyen de reconnaître les valeurs qu'il transmet à ses élèves par son enseignement et de suivre le cheminement de l'enfant dans l'acquisition personnelle des valeurs collectives. Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation permet à l'enseignant de:

- se situer et de situer l'enfant dans la démarche disciplinaire et pédagogique spécifique aux arts plastiques en considérant le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir;
- poser une action pédagogique significative en choisissant des exercices adaptés aux capacités physiques, affectives, intellectuelles et graphiques de l'enfant qui lui permettront d'utiliser ses connaissances et d'en acquérir de nouvelles. L'enseignant peut ainsi respecter le cheminement de l'enfant et faire des interventions au bon moment;
- favoriser et de suivre l'évolution de l'enfant en l'amenant à franchir les étapes de l'évolution graphique;
- établir une suite dans les exercices qu'il propose aux enfants et de favoriser ainsi le progrès continu de l'enfant;
- vérifier si les objectifs qu'il poursuit sont réalistes et s'ils ont été atteints par les enfants;
- réajuster son enseignement, s'il y a lieu.

L'évaluation permet à l'enfant de:

- se faire connaître et de se sentir accepté tel qu'il est par l'adulte;
- reconnaître en lui un être en qui il peut avoir confiance pour le guider sur le chemin de la découverte;
- développer un intérêt pour la discipline artistique que sont les arts plastiques en vivant une

démarche spécifique authentique vers la connaissance;

- satisfaire son besoin de créer et de connaître;
- se sentir encouragé dans sa démarche artistique.

Quoi évaluer?

L'enseignant a posé un problème: il s'agit maintenant pour lui d'évaluer les solutions. Il y a autant de solutions qu'il y a d'élèves dans une classe et toutes les solutions sont des images qui symbolisent la réalité. Il s'agit pour l'enseignant de déterminer la valeur de l'image dans une démarche évolutive. L'image est valable quand elle est le produit d'une démarche authentique. **C'est donc la démarche de l'élève que l'enseignant évalue.** L'authenticité d'une image se reconnaît à la lecture de celle-ci:

- geste spontané et précis;
- schémas: espace-couleurs présents et représentatifs du stade graphique de l'enfant;
- exploration et exploitation du thème.

Qui évalue?

C'est à l'enseignant compétent que revient la responsabilité d'évaluer la démarche de l'enfant qui réalise son image. La réalisation de l'image se fait dans le temps et l'évaluateur est celui qui peut constater dans le temps passé, présent et futur les étapes du cheminement de l'enfant. En ce sens, l'élève n'est pas un évaluateur, puisqu'il n'a pas conscience du temps linéaire. L'enfant est entièrement contenu dans le temps de son corps: son évaluation est subjective.

Comment évaluer?

L'évaluation que l'on préconise en arts plastiques se présente sous une triple forme:

– Évaluation de placement

Ce type d'évaluation consiste à situer l'enfant dans son cheminement vers la connaissance. Il permet à l'enseignant de connaître le chemin que l'enfant a parcouru et celui qu'il lui reste à parcourir. L'enseignant se met en situation de mieux adapter son enseignement en proposant des exercices qui respectent les capacités physiques, mentales et graphiques de ses élèves.

– Évaluation formative

Ce type d'évaluation consiste à suivre et à favoriser la démarche de l'enfant vers la connaissance. L'enseignant se met en situation de suivre, étape par étape, la démarche de l'enfant vers la réalisation de son image. Il peut ainsi vérifier pas à pas l'apprentissage de l'enfant dans l'acquisition de

connaissances au point de vue du percevoir, du faire et du voir. C'est ainsi que l'enseignant saura si l'enfant a acquis des gestes précis (techniques) et des notions de langage plastique. C'est alors qu'il pourra dépister des difficultés d'apprentissage et intervenir au bon moment. Le choix des types d'intervention et le choix du moment sont très importants, en arts plastiques, si l'on veut favoriser le progrès continu de l'enfant.

— Évaluation sommative

Ce type d'évaluation consiste à vérifier, à la fin d'une période donnée, la situation de l'enfant dans sa démarche vers la connaissance. L'enseignant se met alors en situation de rassembler les travaux plastiques réalisés par l'enfant durant une période donnée, pour voir les étapes qu'il a franchies depuis le début de cette période. Chaque individu progresse à son rythme: l'enseignant ne doit pas chercher à fixer des limites communes pour tous les enfants (ex.: les stades graphiques). Un enfant peut progresser à l'intérieur d'un stade tout en affichant un retard par rapport au stade graphique auquel la moyenne des enfants de son âge parviennent. Il demeure que cet enfant a progressé, qu'il a franchi des étapes et qu'il continue de progresser vers la réalisation de son image.

Critères d'évaluation

Le critère d'évaluation privilégié en arts plastiques et qui englobe tous les autres, c'est l'authenticité. Seule l'authenticité peut garantir qu'un individu est réellement engagé dans une démarche artistique vers la connaissance. Est authentique ce qui émane, origine de son auteur. Pour être authentique, l'image de l'enfant doit venir de lui-même. C'est à la lecture de l'image visuelle que l'on peut juger de l'authenticité d'une image.

Les critères qui suivent orientent, en un certain sens, la lecture de l'image visuelle. Toutefois, se baser uniquement sur ces critères, sans tenir compte de l'expérience esthétique que doit posséder celui qui lit l'image de l'enfant, pour juger de son authenticité, aboutirait à une solution incomplète.

Pour être capable de lire une image visuelle et de juger de sa valeur, il faut avoir acquis des connaissances dans ce domaine et avoir développé sa sensibilité créatrice. La sensibilité créatrice permet à l'individu de saisir et d'évaluer intuitivement l'image. Cette sensibilité se développe au fil des années par le faire et par le contact avec l'image visuelle.

En respectant les trois phases de la démarche artistique: percevoir — faire — voir, l'enseignant en arts plastiques tentera de baser l'évaluation de la démarche de l'enfant sur les critères suivants:

PERCEVOIR

Évaluation de l'authenticité

- Réponse individualisée au thème.
- Représentation de son expérience vécue de l'être et de l'environnement avec des schémas personnels.

FAIRE

Évaluation des apprentissages du geste et du langage plastique

- Habileté à explorer les techniques pour acquérir un contrôle du geste propre à ses capacités motrices.
- Habileté à exploiter les techniques et le langage plastique pour représenter, exprimer et symboliser ses sensations.

VOIR

Évaluation de la perception

- Habileté à nommer, à raconter son image, celle de ses pairs, les oeuvres d'art et à identifier les éléments plastiques qui s'y retrouvent.

7.0 CONCLUSION

L'enseignement des arts plastiques au primaire ne vise pas la spécialisation. Il s'adresse à tout enfant afin qu'il puisse faire une image-idée de la réalité et percevoir la réalité. L'image est essentielle à tous les enfants afin qu'ils poursuivent leur démarche vers la connaissance. Cet objectif sera atteint quand les enfants du primaire feront des images authentiques et qu'ils auront franchi les étapes de l'évolution graphique.

Notre société a mis l'homme au service de la croissance économique et du perfectionnement de la technologie, ce qui a pour conséquence de menacer de disparition l'homme et sa culture.

Pendant des siècles, les hommes furent orientés par les traditions, par la culture. Ils trouvèrent en naissant, dans leurs familles et dans la société qui les englobaient, des valeurs, des symboles, des modèles pour s'insérer dans la société. Il existe aujourd'hui un fossé considérable entre les traditions et la rationalité technologique. Il importe donc de renouer avec les traditions afin de construire notre propre culture, notre système de valeurs.

L'enseignement des arts plastiques contribue à bâtir cette culture en créant de nouvelles valeurs: c'est en faisant ses images que l'individu construit ses valeurs. L'enseignement des arts plastiques est axé sur une pédagogie active, c'est-à-dire sur l'expérience. Par une démarche progressive, l'individu apprend à faire ses images, à les voir et à voir celles des autres. Il est ainsi mieux armé pour lutter contre les images publicitaires qui l'assaillent de partout et qui s'infiltrent dans sa vie privée pour lui imposer, à son insu, des valeurs toutes faites (des clichés), le réduire à la passivité et le maintenir dans un état d'inconscience face à lui-même et au monde.

Il ne sera pas possible de posséder notre culture, tant et aussi longtemps que l'art sera absent de l'école primaire, que les enfants s'exprimeront hors de l'image et que les images publicitaires dicteront notre conduite.

9.0 BIBLIOGRAPHIE

- Arnheim, R. **Art and Visual Perception**. A Psychology of Creative Eye. **Visual Thinking**. California, University of California Press, 1969.
La Pensée visuelle. Traduit de **Visual Thinking**. France, Flammarion, 1976.
- Austin, J.L. **Le Langage de la perception**. Paris, Librairie Armand Colin, Collection U2, 1971.
- Beaupré, P. **Les arts plastiques et visuels sont aussi didactiques**. Joliette, Éditions Pleins Bords, 1978.
- Cassirer, E. **La philosophie des formes symboliques**. Traduit par J. Lacoste, tome 2. Paris, Edition de Minuit, 1972.
- Focillon, H. **Vie des formes**. France, Presses Universitaires, 1955.
- Gombrich, E.H. **Symbolic Images**. Great Britain, Phaidon Paper Backs, Edimburgh, 1975.
Meditation on Hobby Horse. London, Phaidon Paper Backs, 1963.
- Huyghe, R. **Les puissances de l'image**. Paris, Flammarion, 1964.
- Jung, C.G. **Man and his Symbols**. New York, Doubleday and Company Inc., Garden City, 1964.
- Kellogg, R. **Analyzing Children's Art**. California, Maryfield Publication Co., 1969.
- Klemm, F. **Histoire des techniques**. Traduit de l'allemand par A.M.V.D. Lahr. Degout. Paris, Payot, 1966.
- Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. **Creative and Mental Growth**. 5th edition, Toronto, Macmillan, 1970.
- Leroi-Gourhan, A. **Le geste et la parole**. Paris, Sciences d'aujourd'hui, Éditions Albin Michel, 1964. (Collection dirigée par André Georges).
I — **Technique et langage**. Paris, Albin Michel, 1964.
II — **La mémoire et les rythmes**. Paris, Albin Michel, 1965.
III — **L'homme et la matière**. Paris, Albin Michel, 1943.
IV — **Milieu et techniques**. Paris, Albin Michel, 1945.
- Merleau-Ponty, M. **L'oeil et l'esprit**. France, NRF Gallimard, 1964.
Le visible et l'invisible. France, NRF Gallimard, 1964.
- Piaget, J. **La formation du symbole chez l'enfant**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1964.
La représentation de l'espace chez l'enfant. France, Presses Universitaires, 1977.
- Sartre, J.-P. **L'imagination**. France, Presses Universitaires, 1963.
L'imaginaire. France, Gallimard (Collection Idées), 1970.
- Sénécal, I. **L'éducation artistique**. Montréal, Collection Documents/Arts, Musée d'Art Contemporain, 1976.
- Rioux, M. **Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**. Québec, l'Éditeur officiel, 1968.

DANSE

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|-----|---|-----|
| 1.0 | Introduction..... | 77 |
| 2.0 | Objectif global..... | 83 |
| 3.0 | Démarche disciplinaire..... | 84 |
| 4.0 | Démarche pédagogique..... | 87 |
| 5.0 | Objectifs généraux..... | 88 |
| 6.0 | Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu..... | 89 |
| | Objectif terminaux – premier cycle –..... | 90 |
| | Objectifs terminaux – second cycle –..... | 91 |
| 7.0 | Évaluation..... | 108 |
| 8.0 | Conclusion..... | 110 |
| 9.0 | Bibliographie..... | 111 |

1.0 INTRODUCTION

La danse, même chez le primitif, a servi à actualiser, à communiquer dans des mouvements rituels(1) (calqués sur le quotidien) ou symboliques(2) ses croyances, son attachement à la vie et aux dieux. Il est donc permis de croire que la danse a été et demeure un instrument de connaissance, parce qu'elle permet d'entrer en relation avec l'univers et avec l'individu lui-même.

Ainsi, on pourrait définir la danse comme l'art de produire et d'agencer des mouvements selon des principes d'organisation interne (composition des mouvements en eux-mêmes) et structurale (agencement des mouvements entre eux), liés à une époque et à un lieu donnés, dans le but d'exprimer et de communiquer un message littéral, comme le ballet «La belle au bois dormant»(3) ou un message non littéral, comme le ballet «Sérénade de Balanchine» (4).

Dire que la danse est l'art de produire et d'agencer des mouvements signifie que la danse est une forme de communication sensorielle qui permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec l'environnement.

Il ne s'agit pas d'un mode de communication qui s'opère au niveau de l'intellect: en danse, on ne cherche pas à expliquer une règle mathématique, par exemple. C'est au niveau de la sensibilité que s'établit le «message» transmis par le corps en mouvement. Ce corps, sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques(5) et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient outil de communication et médium d'information: c'est la pensée de l'individu qui s'exprime, se diffuse par le mouvement. Ainsi, apparaissent les réactions esthétiques, celles qui s'opèrent au niveau des sensations et des émotions éprouvées à l'exécution et

à l'observation du mouvement. C'est dans l'échange de réactions esthétiques que se situe l'essence du message en art. Il faut donc accorder une grande importance à la nécessité de faire surgir des réactions esthétiques dans l'apprentissage de la danse.

Les principes d'organisation en danse sont liés à une époque et à un lieu donnés. D'un point de vue «formel» (ce qui se voit globalement), il existe effectivement plusieurs «formes» de danse: la danse primitive, classique, folklorique, moderne, contemporaine... (1). Or, chaque forme de danse renvoie à un code de lecture (d'abord sensorielle, émotive) basé sur la connaissance et l'application des principes fondamentaux du mouvement et de la structure d'organisation des mouvements, en vue d'une exécution et d'une expression plus justes.

La forme (classique, folklorique...) témoigne d'un choix: celui d'une époque, d'un lieu, d'un créateur donnés. Ce choix s'est opéré au niveau des éléments constitutifs de l'art du mouvement et des valeurs culturelles, religieuses, intellectuelles, esthétiques du temps. La «technique» a su, pour sa part, préserver l'uniformité et le perfectionnement de la forme. Ainsi, au XVIIe siècle, la danse classique, inspirée du maniérisme des cours, a su répondre au besoin d'évasion, d'irréel, de féérique, de chevaleresque qu'éprouvaient les rois du temps. Les paysans, eux, dansaient pour se divertir ou à l'occasion de la récolte du maïs, de la cueillette des noix au Poitou ou des olives en Provence, par exemple.

- (1) Dans la «danse du bison», par exemple, l'exécutant imite l'animal et recrée dans cette danse toutes les phases constitutives de la mise à mort du gibier.
- (2) Dans la «danse de fertilité», l'exécutant fait des sauts destinés à favoriser la levée de la semence confiée à la terre.
- (3) Malgré l'apparition de solos mettant en valeur la qualité technique des danseurs, il est possible de reconstituer dans le ballet une histoire, un lieu, une époque. On utilise abondamment la pantomime dans ce ballet écrit par Marius Petipa.
- (4) On parle de message non littéral lorsque les mouvements se fondent en une idée, une impression, une émotion qui se justifie à la lecture globale d'un enchaînement de mouvements ou d'une danse, comme dans ce ballet de Balanchine ou d'autres de Nikolais.
- (5) Kiné, venant de la racine grecque kinésis, veut dire mouvement. Kinesthésie vient du grec «aisthesis» qui veut dire sensations. Les sensations kinesthésiques se définissent comme les impressions ressenties dans les muscles, les tendons, les articulations, à l'exécution et à l'observation de mouvements (par mémoire sensorielle, dans ce cas).

(1) Voir tableau no 1, p. 78 et no 2, p. 79.

Tableau générique de diverses FORMES de danse

no 1

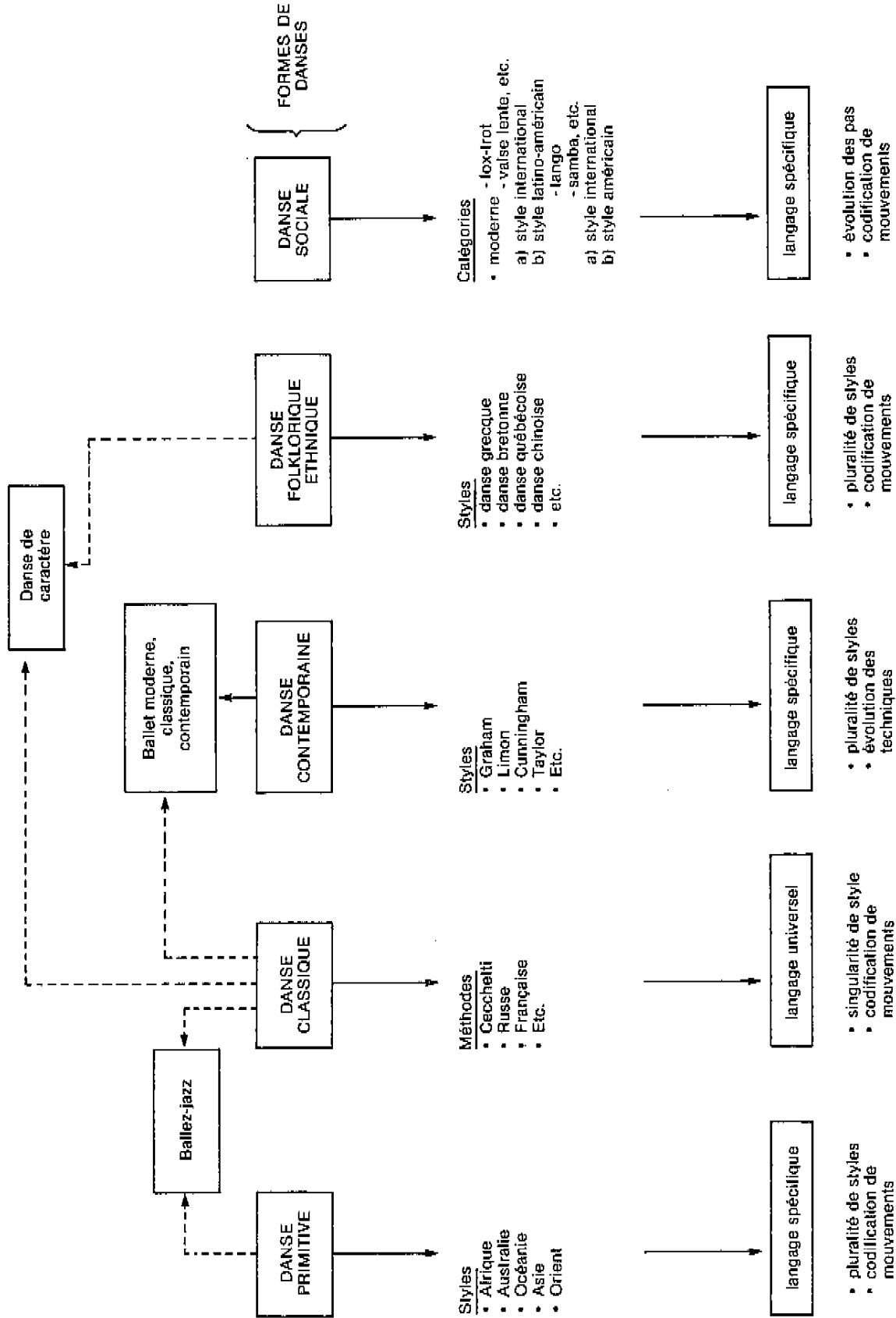


Tableau comparatif de diverses FORMES de danse

no 2

| DANSE PRIMITIVE | DANSE CLASSIQUE | DANSE FOLKLORIQUE ETHNIQUE | DANSE CONTEMPORAINE | DANSE SOCIALE |
|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — réfère au quotidien; — réfère à des rites (relation avec les dieux, la nature...); — se veut non-décorative (l'expression domine la forme, la plasticité n'est pas une finalité); — utilise des mouvements naturels (pas d'extension articulo-musculaire forcée, mouvements en position plus accroupie); — présente des mouvements répétitifs, successifs; — utilise la polyrythmie; — réfère à l'évolution d'un peuple; — sollicite la participation des membres de la tribu; — utilise en majorité des danseurs masculins. | <ul style="list-style-type: none"> — réfère à l'irréel: le danseur est un être spécial, imaginaire; — utilise la pantomime, codifie l'expression de certains gestes (décoratifs); — recherche la plasticité du mouvement, utilise l'en-dehors (1) pour créer un effet de perspective, sans déformer la vision du corps; — recherche l'extension articulo-musculaire maximale; — recherche l'apesanteur: effet d'envol, utilisation des «pointes»; — recherche constamment l'équilibre d'un mouvement à l'autre; — présente un alignement du corps continu; — utilise un vocabulaire technique spécifique; — demeure danse d'observation; — exploite les rôles féminins; — se veut danse majoritairement littérale; s'appuie sur un «livret». | <ul style="list-style-type: none"> — reflète les valeurs culturelles d'un peuple; — se transfère d'une génération à l'autre; — se retrouve comme expression de scène (danse ethnique) ou expression plus spontanée d'un peuple (danse folklorique); — retrouve l'influence géographique, historique, climatique, culturelle dans les pas; — présente une danse de femmes, d'hommes, de couples, en majorité, selon les régions. | <ul style="list-style-type: none"> — retourne au corps sans artifice (pieds nus, collants pour la femme...); le danseur est un être normal, humain; — le vocabulaire se définit selon l'expression, les besoins du créateur; — recherche la plasticité dans le mouvement, mais en fonction du thème (stylisation); — utilise l'effet de la gravité: déséquilibre, équilibré; — utilise toutes les parties du corps comme déclencheurs de mouvements; — présente un vocabulaire technique qui varie selon les écoles: Limon, Cunningham...; — offre un contenu essentiellement psychologique et philosophique; — exclut l'idée du livret. | <ul style="list-style-type: none"> — danse populaire; — naît d'un courant, d'une mode; — évolue dans le temps; — se codifie au fur et à mesure; — s'inscrit dans le cadre des loisirs; — est reliée à la musique d'une époque; — se veut essentiellement une danse de couple. |

(1) L'en-dehors: rotation externe des membres inférieurs.

**Tableau de présentation d'éléments de mouvements exploités dans différentes FORMES de
danse et utilisables en danse créatrice**

no 3

| DANSE PRIMITIVE | DANSE CLASSIQUE | DANSE FOLKLORIQUE | DANSE CONTEMPORAINE | DANSE SOCIALE |
|---|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — mouvements balancés; — mouvements vibratoires; — mouvements saccadés; — mouvements expressifs; — mouvements de placements; — mouvements successifs; — mouvements jambes fléchies. | <ul style="list-style-type: none"> — travail de ligne; — travail d'équilibre; — travail de forme; — positions et ports des bras; — positions des pieds: tendus, ronds de jambes. . . ; — sauts, tours, déplacements (sisonne, pas de chat, pas glissé. . .). | <ul style="list-style-type: none"> — les pas: <ul style="list-style-type: none"> • pas de mazurka, • pas de polka, • pas de valse, • sursaut, • sautillé, • glissé, • pas de basque, • pas de vigne. . . ; — les traits historiques; — les positions des partenaires: <ul style="list-style-type: none"> • positions en V, • positions d'épaules, • positions varsoviennes. . . ; — les formations entre partenaires: <ul style="list-style-type: none"> • libre, • cercle simple, • cercle double, • colonne, • quadrille. . . | <ul style="list-style-type: none"> — mouvements percussifs; — mouvements suspendus; — mouvements d'arrêts; — mouvements à rebonds; — mouvements libres; — mouvements contrôlés; — mouvements de contraction; — mouvements ondulatoires; — travail de communication, d'expression; — approfondissement des principes du mouvement. | <ul style="list-style-type: none"> — les pas: <ul style="list-style-type: none"> • cha-cha, • mambo, • fox trot, • tango, • disco. . . ; — les rythmes correspondant à chacun des pas. |

La danse créative est-elle une FORME de danse?

La danse créative ne constitue pas en soi une forme de danse en ce sens qu'on n'y cherche pas à préserver le bagage historique d'une technique de mouvements donnée(1). En fait, l'objectif n'est pas de former des danseurs classiques, modernes, folkloriques, mais de retourner à l'essence même de l'art, là où se créent et se partagent les réactions et les émotions esthétiques, là où s'établit la communication sensorielle.

L'enfant qui s'implique dans un tel apprentissage a la possibilité de développer son propre style de mouvement. Sa fonction est avant tout celle d'un créateur de mouvements avant d'être celle d'un interprète d'une forme de mouvements déjà existante. Ses réalisations (suite de mouvements, danse simple), demeurent un moyen d'exprimer et de communiquer ses propres images intérieures. Grâce au processus d'assimilation et d'expérimentation du mouvement, il pourra ensuite interpréter à travers le mouvement la pensée d'un autre «créateur».

Il existe actuellement à travers le monde un nombre important d'éducateurs en danse qui s'interrogent sur la façon d'enseigner la danse. Ce courant, fortement inspiré des recherches et de la pensée de Rudolf Laban(2), veut poursuivre l'action amorcée au début du siècle par Lisa Ullmann, en Angleterre. Il s'agit, en fait, de partir du mouvement naturel de l'enfant et d'introduire graduellement les principes d'organisation interne et structurale du mouvement constituant le langage de la danse(3).

Une telle approche veut, d'une part, respecter la **créativité**, l'**authenticité** de l'enfant et, d'autre part, offrir un mode d'apprentissage de la danse qui permette l'émergence de réactions esthétiques liées au plaisir de plus en plus conscient de «connaître» par le mouvement. Le mouvement n'est donc plus impersonnel, copié, stéréotypé (se frotter le ventre pour exprimer sa faim), mais il devient représentatif d'une réalité, d'une image intérieure. C'est en terme de forme, de dynamisme, d'espace, de rythme que seront décrites, en danse, les images intérieures. Il s'agit d'un mode de connaissance qui fait appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu, à l'analogie, et qui constitue un processus d'apprentissage qui s'amorce et se développe au niveau symbolique. Le mouvement devient le symbole dont on se sert pour exprimer une intention, une image intérieure.

(1) Voir tableau no 3, p. 80.

(2) Rudolf Laban, philosophe du mouvement, né à Bratislava, en 1879.

(3) Voir tableau no 4, p. 90.

Les valeurs marquent la forme de danse tout autant que ses finalités. Ainsi, l'enseignement de la danse rencontre des objectifs d'ordre **social** (offrir un moyen de se maintenir en forme, de se détendre, de se faire des amis); d'ordre **éducatif** (favoriser le développement global de la personnalité), d'ordre **thérapeutique** (réhabiliter des handicapés physiques, mentaux, socio-affectifs) ou d'ordre **artistique** (habiliter l'exécutant à éprouver des émotions esthétiques).

La danse est un art de création et d'interprétation

Pour le créateur-concepteur, le chorégraphe, il s'agit de partir d'une idée, d'explorer son imaginaire, sa mémoire sensorielle, de trouver une motivation profonde pour construire, c'est-à-dire pour sélectionner, pour fabriquer, pour organiser le mouvement en une gestuelle ou un ensemble de mouvements symbolisant l'image intérieure. Un tel processus se répète chaque fois que l'enfant est invité à concrétiser son image intérieure dans une suite de mouvements ou dans une danse.

Le créateur-interprète, le danseur apprend, enregistre, assimile les mouvements créés par le chorégraphe pour leur donner toute leur signification de base, pour rendre réelle, vivante cette gestuelle qu'on lui propose. Comme le danseur, l'enfant, qui interprète la danse de ses pairs ou des pas tirés de chorégraphies simples, doit comprendre l'idée de l'auteur, s'en imprégner pour la communiquer au spectateur.

C'est à travers sa propre réalité, son propre vécu que le créateur-observateur filtre, décode les informations véhiculées par le danseur, qu'il pénètre dans la symbolique du chorégraphe, créant ainsi intérieurement sa propre danse; comme un film provoque, d'un spectateur à l'autre, des réactions différentes, il en est de même pour une oeuvre chorégraphique.

La danse est un art visuel

La danse est un art visuel en raison de son caractère spécifique: une chorégraphie ne s'écoute pas, ne se touche pas, mais se voit et se perçoit à travers le corps. Il s'agit d'un échange d'émotions et de sensations kinesthésiques entre le danseur et le spectateur. Cette sensibilisation au mouvement apparaît primordiale en danse.

Ainsi, dans le cadre de l'éducation, on veillera à développer, par l'observation, la sensibilité de l'enfant en regard du mouvement. L'observation peut se faire autour de la présentation, par ses pairs, d'un enchaînement de mouvements. Elle peut aussi se structurer, s'affiner à l'occasion d'un atelier-animation donné par un groupe de danseurs ou survenir chaque fois que l'environnement présente

des éléments de mouvements intéressants (le vent dans les arbres, le mobile de la chambre...). En raffinant ainsi sa perception du mouvement en terme de dynamisme, d'organisation, de structuration, de potentiel expressif, l'enfant sera habilité à «lire» le mouvement en terme de langage, à percevoir par les sens ce mode de communication et à réagir esthétiquement au message qu'on lui envoie.

L'observateur de la danse est un être sensible au mouvement, à son dynamisme, à sa force, à la valeur émotive qui s'y trouve. Il est celui qui, graduellement, selon les réactions qu'il éprouve, peut faire des choix quant à la **forme** de danse qu'il veut voir ou quant à celle qu'il veut expérimenter.

Considérations génétiques

Le développement génétique de l'enfant rappelle que, même si l'apprentissage de la danse s'amorce au primaire, c'est au secondaire seulement que l'enfant sera en mesure d'intérioriser les sensations et la valeur émotive contenues dans le mouvement. C'est à ce moment qu'il aura une image dynamique du mouvement alors qu'il en avait un schéma plus statique au primaire.

Au premier cycle, c'est d'abord et avant tout de l'exploration de mouvements dont il est question. Il s'agit d'une prise de conscience, par l'enfant, des sensations, des émotions, du plaisir qui accompagne l'exécution du mouvement. Son expression dans le mouvement s'affirme en même temps que s'affirment sa latéralité, son schéma corporel. Ses mouvements sont d'abord globaux avant d'être segmentaires. Il a conscience de l'attitude, de la forme du mouvement lorsqu'il fige, lorsqu'il arrête son mouvement. C'est dans les moments privilégiés d'arrêt du mouvement que s'amorcent l'éveil des sensations kinesthésiques et le développement des images intérieures correspondantes. Ces sensations kinesthésiques s'accompagnent de sensations visuelles, tactiles, de sensations de pression, de tension. Cette prise de conscience du caractère global d'un mouvement s'effectue dans des positions de base stables (assis, debout, à genoux) auxquelles s'ajouteront progressivement des actions segmentaires du bras, de la tête, du coude...

Au second cycle, l'enfant, en général, a traversé sa «poussée de croissance». Son schéma corporel est plus raffiné: ses mouvements sont donc plus coordonnés, plus équilibrés et harmonieux. Il est possible, à ce stade de développement, de présenter des exercices de base servant à libérer les segments, à contrôler l'effort au niveau des ceintures pelviennes et scapulaires en résorbant les excès de tension des segments directement impliqués, à contrôler la respiration nécessaire à l'aisance motrice et à l'expressivité du mouvement. Enfin, il faudra, à ce niveau, s'appliquer à faire intérioriser les sensa-

tions propres aux exercices d'équilibre.

Il s'agit d'une étape d'exploitation du mouvement, étape où l'enfant va progressivement prendre en charge, de façon plus consciente, ses propres capacités motrices et expressives. Pour ce faire, il faudra lui proposer des expériences sensorielles et des expériences de mouvements variées, lui offrir l'occasion d'exprimer ses sensations et ses émotions pour mieux les intérioriser et s'assurer que la perception et que l'image que l'enfant a de son propre corps coïncident avec les expériences qu'on lui propose. À ce sujet, Piaget nous rappelle que la perception et l'application des notions d'espace s'opèrent en parallèle avec la perception qu'a l'enfant de son corps. C'est dire l'importance qu'il faut accorder au vécu de l'enfant en regard de la planification des apprentissages, de l'intervention en classe et de l'évaluation des résultats.

2.0 OBJECTIF GLOBAL

**Ce programme vise essentiellement à:
AMENER L'ENFANT À UTILISER LE
LANGAGE DE LA DANSE COMME
MOYEN D'EXPRESSION ET DE COM-
MUNICATION ARTISTIQUE.**

C'est grâce au processus de créativité privilégié en danse dite créative que l'enfant développera des habiletés d'exécution et d'observation du mouvement. Parallèlement, l'apprentissage du langage de la danse lui fournira la possibilité de développer un mode particulier de sensibilité liée au mouvement et appelée sensibilité kinesthésique. L'attitude positive et sensible qu'il développera à l'égard du mouvement permettra l'émergence de réactions esthétiques, elles-mêmes liées à une expérience qui prend toute sa signification dans le vécu de l'enfant.

Ainsi, l'atteinte de l'objectif global suppose que le processus d'apprentissage de la danse respectera les besoins d'expression, de confiance en soi et d'acceptation de soi reliés à une expérience significative autant au point de vue **affectif** (plaisir de participer, de créer, d'éprouver des réactions esthétiques) qu'au point de vue **intellectuel** (connaître les éléments de la danse, reconnaître un style de mouvement, trouver son mode de fonctionnement) ou **social** (partager ses idées avec d'autres, utiliser les idées des autres).

En somme, l'ensemble des décisions relatives à l'organisation du contenu, à la sélection des apprentissages, à l'approche pédagogique comme à l'évaluation s'inspirera des éléments liés à cet art du mouvement et de la nécessité pour chaque enfant de manifester sa subjectivité, son authenticité dans et par le mouvement.

3.0 DÉMARCHE DISCIPLINAIRE

La démarche disciplinaire constitue le cheminement vécu par tout individu impliqué dans une activité d'expression artistique. En art, elle nous renseigne sur les processus mentaux, moteurs et affectifs mis en branle au contact d'un médium artistique. Cette démarche se compose de trois étapes majeures:

- **PERCEVOIR – RÉAGIR**
- **FAIRE**
- **RÉTROAGIR**

Ces étapes s'inscrivent comme un processus d'aller-retour entre le «**percevoir**» d'une stimulation et la manifestation de cette perception dans le «**faire**» qui se traduit par l'exécution de mouvements rendus signifiants pour l'exécutant. Ce processus le mène progressivement à la composition de ses propres danses qui deviennent, à leur tour, une source de nouvelles stimulations pour lui et pour l'observateur. C'est l'étape où l'individu est amené à faire le bilan, à se situer dans sa démarche, à «**rétroagir**».

PERCEVOIR – RÉAGIR

L'être **perçoit** lorsqu'il est capable de s'arrêter, de faire silence autour de lui, d'être à l'écoute de son monde intérieur (organes, muscles, images mentales, sensations...) et du monde extérieur (bruits, couleurs, physionomies, mouvements...). Il est détendu, attentif, puis intéressé à la stimulation qui amène l'image ou les images mentales qui, en s'organisant, donnent l'idée. L'idée reste en suspens jusqu'à ce que naisse le besoin, le désir de la concrétiser en mouvement.

La réaction, qui peut être mouvement, sensation, émotion, demeure étroitement liée à la stimulation elle-même. Elle s'impose du fait qu'elle s'inscrit dans le processus de créativité. En ce sens, elle devient plus qu'une réponse instinctive à un stimulus: elle est l'étape de discrimination où se forme l'image, l'idée, le projet d'une danse ou d'un enchaînement de mouvements. C'est l'étape où s'accumule l'information sensorielle, où se fixent dans la mémoire les sensations et les émotions kinesthésiques susceptibles d'alimenter ultérieurement la portée significative du mouvement.

Ainsi, l'être **réagit** lorsqu'il éprouve, au contact d'une stimulation, une impression d'aisance ou de malaise. Il établit des liens entre son impression du mouvement et son vécu. Il se regarde bouger, s'inquiète du lien qu'il veut faire entre son image intérieure et le mouvement lui-même. Il se dit: «j'ai une idée», l'exprime et ressent le besoin de la concrétiser en mouvement. C'est l'amorce du projet, la trame de ce qui deviendra un langage, une danse.

FAIRE

L'être, qui s'installe dans le «**faire**», expérimente son outil: le corps, et le médium: le mouvement; il explore les possibilités de son être en mouvement. Il est celui qui cherche ses limites, reconnaît ses habiletés, saisit les nuances de force, de dynamisme et de formes inhérentes au mouvement. Il est celui qui répète un mouvement ou un enchaînement de mouvements dans le seul but d'en percevoir les sensations justes, d'en intégrer le dynamisme et d'en saisir la valeur émotive. Il est celui qui explore le mouvement en fonction d'une idée à exprimer ou à communiquer et qui construit, phrase par phrase, le langage de sa danse. Il est celui qui crée sa propre danse, seul ou avec d'autres, et qui éprouve du plaisir à la créer, à la partager avec les autres, conscient d'en être à la fois la «**matière**», l'auteur et l'interprète. Il est aussi celui qui traduit dans une danse les valeurs d'une époque, d'un lieu, d'un créateur.

La période du **faire** se compose donc d'une phase d'exploration de mouvements et d'une phase de création(1). La phase d'exploration se présente comme un moment privilégié où l'individu apprend à manipuler le médium, à combiner, à nuancer le mouvement de façon à faire naître une infinité de mouvements. C'est par le biais de l'exploration(2) qu'il aiguisé son sens du mouvement, qu'il affine les perceptions qu'il reçoit à l'exécution et à l'observation de mouvements variés et qu'il découvre la valeur émotive potentiellement incluse dans le mouvement. Il développe ainsi une habileté d'exécution plus précise et plus efficace.

Les moments de création sont ceux où l'être expérimente sa capacité d'utiliser le mouvement comme moyen d'expression et de communication en composant ses propres danses ou en interprétant celles des autres.

RÉTROAGIR

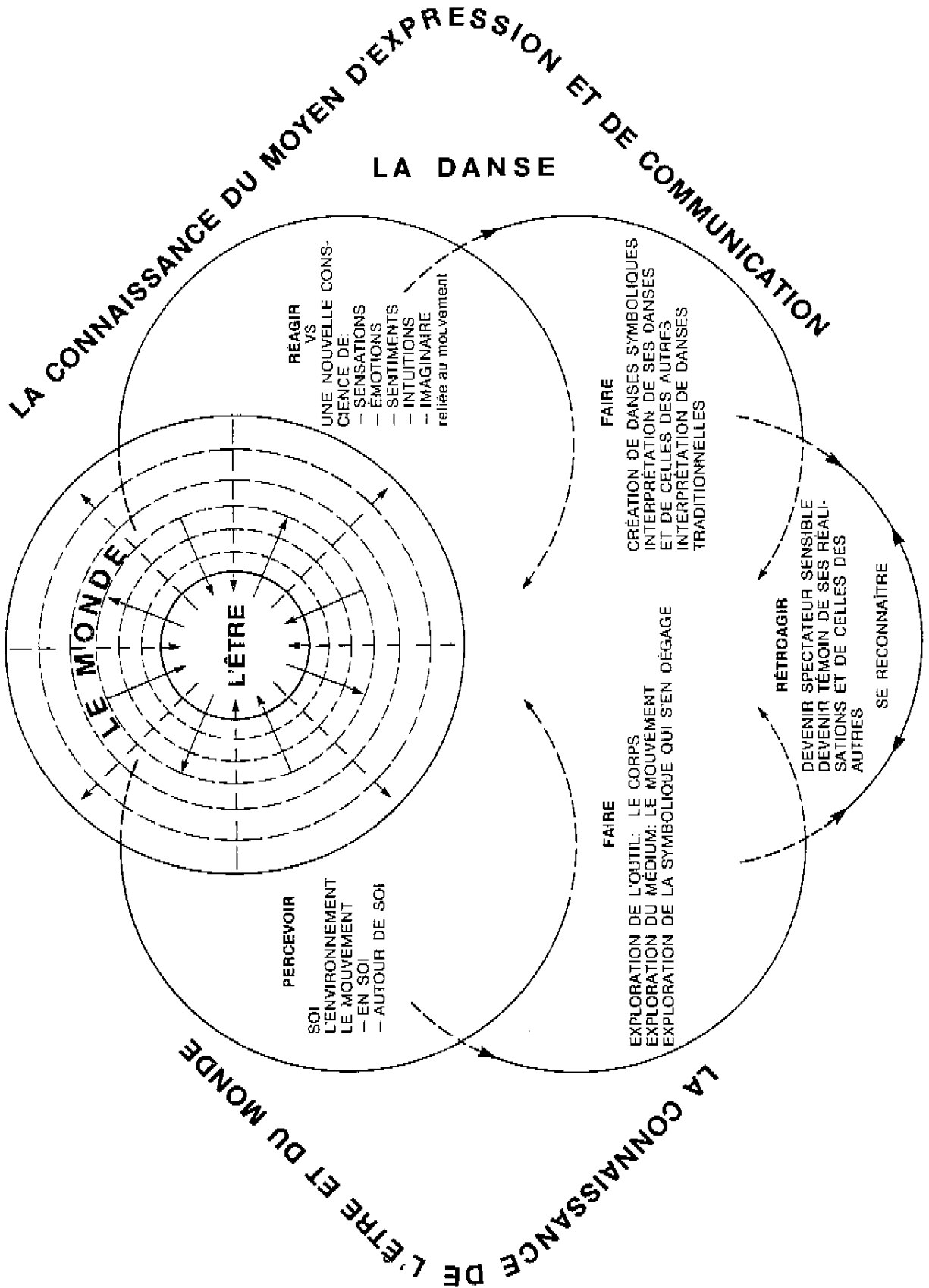
Partie intégrante d'un processus de régulation et d'évaluation, la rétroaction constitue un retour réflexif sur l'action sous forme d'auto-analyse ou d'observation différée (sur vidéo) ou réciproque (la discussion). La **rétroaction** peut influencer le processus aux différentes étapes, puisqu'elle apporte des informations nouvelles quant aux discriminations perceptives, ou encore modifie le projet amorcé à l'étape du «**percevoir**» et du «**faire**». C'est l'étape où se dégage la concordance entre le projet initial et sa concrétisation.

(1) Le terme «**création**» inclut la notion d'interprétation dans le sens où le danseur recrée l'idée de l'auteur dans le mouvement.

(2) ou de l'exploitation pour le second cycle.

En résumé, la démarche disciplinaire se compose de trois axes bien particuliers: **percevoir — faire — rétroagir**, lesquels surgissent soit de la mémoire sensorielle, soit de l'exploration du médium. L'analyse du mouvement ou de la danse par le groupe et par l'individu lui-même ferme momentanément la boucle au processus qui renaîtra ensuite à toute stimulation orientée en ce sens. Le tableau qui suit présente, de façon succincte, les étapes de ce processus. Il serait artificiel de le lire de façon rigide, si l'on considère qu'il s'inscrit dans le processus de développement de la personne, qui, lui, n'est jamais linéaire.

DÉMARCHE DISCIPLINAIRE
L'ÊTRE



4.0 DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Engager l'enfant dans une démarche artistique, tout en respectant son autonomie et sa personnalité, suppose que l'enseignant crée les conditions favorables au déroulement de ce processus en établissant un climat de sécurité psychologique et de liberté.

Cela revient à dire que l'enseignant doit accepter l'enfant avec son vécu, excluant toute évaluation axée sur des critères d'ordre normatif ou extérieurs au cheminement de l'enfant. Par l'établissement d'un climat de sécurité psychologique, l'enseignant permet à l'enfant, débarrassé de ses craintes et de ses appréhensions, de s'exprimer librement, d'être vraiment lui-même. Cette liberté n'est ni le signe d'un laisser-faire, ni celui d'un dévouement systématique, mais l'occasion d'une prise en charge de l'enfant par lui-même. C'est dans cette ambiance que sont proposées aux enfants des situations d'apprentissage qui respectent à la fois leurs capacités intellectuelles, affectives, sociales, motrices et les principes fondamentaux de la danse.

Essentiellement, l'émotion esthétique, basée sur l'application des éléments de la structure et des principes du mouvement, relève du souci que l'on a d'offrir à l'enfant l'opportunité d'expérimenter le contenu de la danse sous le couvert du jeu (1) et de la pensée intuitive. Ces variables (jeu, pensée intuitive) témoignent de la capacité de l'enfant et de l'enseignant de s'inscrire dans une démarche qui permet de s'exprimer et de communiquer en art, c'est-à-dire d'éprouver, à l'exécution et à l'observation d'un enchaînement de mouvements ou d'une danse, un type de réactions particulières qu'on appelle esthétiques et qui relèvent de la relation significative entre un médium, un exécutant et un observateur.

L'enseignant demeure, de ce point de vue, l'agent principal du programme, car même s'il n'agit pas directement sur l'apprentissage, il ne demeure pas moins omniprésent. C'est dans sa capacité d'agir indirectement sur le processus vécu par l'enfant que se joue l'efficacité de son intervention. En d'autres termes, l'action indirecte de l'enseignant se joue lorsqu'il présente le contenu par des mots-clés ou thèmes, qu'il porte une attention discrète mais réelle à chaque enfant, qu'il stimule sa création et l'encourage à tirer profit de ses erreurs. Son action est efficace lorsqu'à l'observation du mouvement ou des réalisations des enfants, il sait analyser le contenu et apprécier l'effort fourni.

Ce document propose donc une démarche pédagogique dans laquelle l'enseignant aura comme tâche de préparer l'enfant à voir, à sentir le mouvement et à l'expérimenter de façons variées, à produire de nouveaux mouvements et à créer une danse qui respecte son idée. Enfin, l'enseignant aura comme tâche d'offrir à l'enfant les moyens d'évaluer la manifestation de son idée, de son mouvement, de sa danse et de faire un choix quant aux danses de ses pairs ou quant aux oeuvres chorégraphiques connues.

(1) Ce sont des situations qui amènent l'enfant à se concentrer sur un projet contenant implicitement les objectifs pédagogiques, mais qui s'expérimentent autour du plaisir d'élaborer, d'organiser, de transformer, de réaliser son projet ou un projet commun.

5.0 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Puisque le domaine concerné ici est l'art du mouvement, on s'efforcera de présenter des objectifs généraux susceptibles de sensibiliser l'enfant à la danse, à ses manifestations, à son langage et aux réactions esthétiques qui s'y rattachent.

Ces objectifs s'inscrivent dans un processus de créativité associé à l'appellation «danse créative» qui vise essentiellement à faire connaître et expérimenter la danse dans sa globalité, à offrir à l'enfant la possibilité de faire un choix personnel quant aux **formes** de danses connues, et à faire de lui un spectateur averti.

En conséquence, les objectifs généraux de l'enseignement de la danse sont d'amener l'enfant à:

- PERCEVOIR** 1.0 Se sensibiliser, par l'exploration du mouvement, aux éléments sensoriels et à la valeur émotive contenus dans le corps et dans l'environnement.
- FAIRE** 2.0 Se familiariser avec la structure, les principes du mouvement utilisés en danse et la relation qui existe entre ces éléments.
- 3.0 Exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.
- RÉTROAGIR** 4.0 Établir des liens entre la danse qu'il crée, la danse de ses pairs et les oeuvres chorégraphiques.
- 5.0 Augmenter sa sensibilité au mouvement par l'observation et l'analyse des réalisations de ses pairs ou d'oeuvres chorégraphiques.

L'atteinte de ces objectifs ne peut être assurée que si l'intervenant respecte le processus déjà décrit dans la démarche disciplinaire. Ainsi, permettre à l'enfant de percevoir les principes fondamentaux et la structure de contenu liés à la danse, c'est lui permettre d'adopter, comme point de départ, une attitude «d'écoute». Plus l'attention de l'enfant sera dirigée vers une meilleure perception du mouvement, plus vite grandira son intérêt et plus facilement se créeront des liens significatifs entre son vécu et sa nouvelle perception de lui-même et de l'environnement en terme d'espace, d'énergie, de temps, de relations.

C'est en amenant l'enfant à percevoir et à reconnaître en lui cette impulsion qui le pousse au désir d'explorer, de répéter un mouvement ou une série de mouvements qu'on fera naître la possibilité et la satisfaction de concrétiser(1), par la danse, une image intérieure empreinte d'émotions et de sensations kinesthésiques de plus en plus justes.

(1) Créer, interpréter.

6.0 OBJECTIFS TERMINAUX ET INTERMÉDIAIRES, CONTENU

Les objectifs terminaux et intermédiaires précisent le lien qui existe entre les objectifs généraux du programme et le contenu.

Fondamentalement, ces objectifs sont des intentions qui nous informent sur la nature des tâches à réaliser, sur les moyens à privilégier, ainsi que sur la structure générale des «activités pédagogiques» susceptibles d'être élaborées en danse.

D'une façon simple, les objectifs se définissent de la façon suivante:

- L'objectif terminal précise le but poursuivi dans chacune des composantes de la discipline (corps-espace, énergie, temps), soit au premier, soit au second cycle du primaire.
- L'objectif intermédiaire présente des pistes, des ensembles d'expériences et des éléments de contenu qui peuvent être utilisés pour atteindre l'objectif terminal.

La danse, exprimée sous forme d'objectifs terminaux et intermédiaires, est d'abord et avant tout une opportunité offerte à l'enfant d'explorer, de comprendre, d'apprécier, de créer, d'interpréter une danse avec une aisance et un plaisir sans cesse renouvelés. Motivé de la sorte, l'enfant ira plus à fond dans la conquête de ce médium. L'enseignant verra à reformuler les objectifs intermédiaires selon les besoins du groupe.

Il faut se rappeler toutefois que ces objectifs ne sont jamais exclusifs: se contenter de les mettre en pratique isolément et comme un but en soi fausserait totalement la démarche qui est privilégiée dans ce programme.

Afin d'aider l'enseignant dans la préparation de situations d'apprentissage amplement développées dans le guide pédagogique, ce document propose les objectifs terminaux et intermédiaires qui suivent, ainsi que le contenu notionnel correspondant.

Tableau de présentation des objectifs terminaux(1)

no 4

— premier cycle —

À la fin du premier cycle du primaire, l'enfant sera capable de:

- | | | |
|------------------|------------------|--|
| PERCEVOIR | 1.1 | Prendre conscience des sensations reliées à l'exécution de divers mouvements partiels et globaux. |
| | 1.3 | Prendre conscience des particularités sensorielles des mouvements associés à des valeurs temporelles différentes. |
| | 1.5 | Prendre conscience des diverses sensations liées à l'exploration des éléments de la dominante ÉNERGIE. |
| FAIRE | 2.1 | Connaître les dominantes de la structure du mouvement et quelques éléments s'y rapportant. |
| | 3.1 | Explorer les éléments de la dominante CORPS-ESPACE en vue d'une meilleure expression gestuelle. |
| | 3.3 | Explorer les éléments de la dominante TEMPS en vue d'une meilleure expression gestuelle. |
| | 3.5 | Explorer les éléments de la dominante ÉNERGIE en vue d'une meilleure expression gestuelle. |
| | 3.7 | Participer à des créations de phrases de mouvements basées sur l'utilisation des éléments de la structure du mouvement. |
| | 3.9 | Reproduire la qualité expressive de mouvements ou de pas extraits d'oeuvres chorégraphiques ou de réalisations de ses pairs. |
| | RÉTROAGIR | 4.1 |
| 5.1 | | Faire des constatations sur ce qu'il a perçu lors de ses expériences d'observation de mouvements ou de danses. |

(1) Le premier chiffre indique le numéro de l'objectif.
Le deuxième chiffre est impair lorsqu'il s'agit du premier cycle et il est pair quand on s'adresse au second cycle.

À la fin du second cycle du primaire, l'enfant sera capable de:

- PERCEVOIR**
- 1.2 Reconnaître les différences, les contrastes de sensations et d'émotions que permet l'exploration du corps dans l'espace.
 - 1.4 Percevoir le caractère des mouvements associés à la qualité émotive contenue dans l'expérimentation des éléments de la dominante TEMPS.
 - 1.6 Reconnaître, à l'exploration de mouvements de qualités différentes, les sensations kinesthésiques et les images intérieures correspondantes.
- FAIRE**
- 2.2 Connaître les éléments de la structure et des principes du mouvement en vue d'une utilisation appropriée en exploration et en création de danses.
 - 3.2 Exploiter les éléments de la dominante CORPS-ESPACE et les principes du mouvement en vue d'une meilleure expression gestuelle.
 - 3.4 Exploiter les éléments de la dominante TEMPS en vue d'une expression plus juste, plus efficace et plus personnelle.
 - 3.6 Exploiter les éléments de la dominante ÉNERGIE et les principes du mouvement en vue d'une expression plus juste et plus efficace.
 - 3.8 Participer à des créations de danses basées sur l'application des éléments de la structure et des principes du mouvement.
 - 3.10 Traduire la qualité expressive de mouvements ou de danses liées à un thème, à une époque ou à une culture donnée.
- RÉTROAGIR**
- 4.2 Comparer, à partir de ses propres réalisations, diverses utilisations des éléments connus chez des chorégraphes d'hier et d'aujourd'hui.
 - 4.4 Construire, à partir de chorégraphies traditionnelles, des récits qui serviront de trame à une création individuelle ou collective.
 - 5.2 Faire des choix à partir de réactions éprouvées à l'observation directe du mouvement.
 - 5.4 Évaluer le résultat global d'une danse en vue de l'améliorer.

Tableau du contenu

no 5

Certains éléments de contenu favorisent l'aisance corporelle et la justesse du mouvement, tandis que d'autres visent l'expression juste, dynamique et communicative.

PERCEVOIR

[Sensations: auditives, visuelles, tactiles, olfactives, kinesthésiques(1).

FAIRE

[Structure du mouvement: Dominantes:

- corps,
- espace,
- énergie,
- temps.

} Relation entre ces dominantes.

- Explorer
 - Exploiter
 - Créer
- } le corps
} le mouvement

[Principes du mouvement:

- gravité,
- force,
- équilibre,
- dynamisme,
- poids,
- rebonds,
- tours,
- appuis.

- S'exprimer
 - Communiquer
 - Interpréter
- } par le mouvement

[Expression:

Thèmes:

- le vécu,
- l'environnement,
- le mouvement lui-même.

[Interprétation:

Thèmes.

Danse: primitive, classique, folklorique, contemporaine, sociale, danses de ses pairs.

RÉTROAGIR

(voir le mouvement)

[Histoire de la danse:

Période traditionnelle:

- œuvres chorégraphiques.

Période contemporaine:

- œuvres chorégraphiques,
- danses de ses pairs,
- ses propres danses.

(1) Celles-ci sont nettement spécifiques dans l'apprentissage de la danse (reliées au mouvement)

1.0 Objectif général: Amener l'enfant à se sensibiliser, par l'exploration du mouvement, aux éléments sensoriels et à la valeur émotive contenus dans le corps et dans l'environnement.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|---|--|
| 1 | 2 | Expériences sensorielles et kinesthésiques multiples. | 1.1 Prendre conscience des sensations reliées à l'exécution de divers mouvements partiels et globaux. | Vocabulaire de mouvement connu. |
| 1 | 2 | | 1.1.1 Identifier, à l'exploration de mouvements naturels, les sensations et les images intérieures correspondantes(1). | |
| 1 | 2 | | 1.1.2 Développer sa capacité de concentration et de détente à partir d'expériences sensorielles centrées sur le mouvement. | Activités d'écoute. |
| | 2 | | 1.2 Reconnaître les différences, les contrastes de sensations et d'émotions que permet l'exploration du corps dans l'espace. | Perceptions sensorielles. |
| | 2 | 1.2.1 Découvrir la variété de mouvements que permet le corps et décrire les sensations kinesthésiques correspondantes. | | |
| | 2 | 1.2.2 Illustrer verbalement les sensations de poids, de volumes, de lignes liées à l'exécution de ces mouvements. | | |
| | 2 | 1.2.3 Répéter de mémoire un mouvement ou un enchaînement de mouvements en recherchant la sensation kinesthésique juste. | | |
| | 2 | Mémoire kinesthésique. | 1.2.4 Augmenter sa capacité de concentration et de détente à partir d'expériences sensorielles centrées sur le mouvement. | Activités d'écoute. Méthodes de relaxation. |

(1) Le troisième chiffre indique le numéro de l'objectif intermédiaire.

1.0 Objectif général: Amener l'enfant à se sensibiliser, par l'exploration du mouvement, aux éléments sensoriels et à la valeur émotive contenus dans le corps et dans l'environnement.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|--|--|
| 1 | 2 | Expériences sensorielles et kinesthésiques multiples. | 1.3 Prendre conscience des particularités sensorielles des mouvements associés à des valeurs temporelles différentes. | |
| 1 | 2 | | 1.3.1 Découvrir, à l'exploration de la marche, les différences de rythmes d'une personne à une autre. | Rythme personnel. |
| 1 | 2 | | 1.3.2 Reconnaître son propre rythme d'exécution de mouvement. | |
| 1 | 2 | | 1.3.3 Découvrir les différences temporelles d'exécution de divers mouvements partiels et globaux. | Vocabulaire de mouvement connu. |
| 1 | 2 | | 1.3.4 Découvrir la valeur émotive contenue dans son propre rythme d'exécution ou dans celui de ses pairs (on dirait quelqu'un qui...). | |
| 1 | 2 | | 1.3.5 Reconnaître la valeur émotive attribuée à des sources sonores variées. | Sources sonores: <ul style="list-style-type: none"> • voix, • instruments de percussion, • musique enregistrée, • objets sonores, • sons corporels (claquement des doigts...). |

1.0 Objectif général: Amener l'enfant à se sensibiliser, par l'exploration du mouvement, aux éléments sensoriels et à la valeur émotive contenus dans le corps et dans l'environnement.

| Cycles | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu | |
|--------|---|--|--|-------------------------|
| 2 | Expériences sensorielles et kinesthésiques multiples. | 1.4 Percevoir le caractère des mouvements associés à la qualité émotive contenue dans l'expérimentation des éléments de la dominante TEMPS. | | |
| 2 | | 1.4.1 Reconnaître les durées, les répéter de mémoire pour en isoler la sensation juste. | Durée. | |
| 2 | | 1.4.2 Explorer des variations de vitesse dans divers mouvements et illustrer, dans des expressions diverses, les sensations et les images intérieures correspondantes. | Vitesse, qualités sonores; – représentation mentale de ces éléments sous forme de: <ul style="list-style-type: none"> • objet, • personnage, • matière, • événement, • mouvement. . . | |
| 1 | | | 1.5 Prendre conscience des diverses sensations liées à l'exploration des éléments de la dominante ÉNERGIE. | |
| 1 | | | 1.5.1 Découvrir les sensations de force ou de tension comprises dans un mou- fort, léger, continu, balancé. | Qualités de mouvements. |

1.0 Objectif général: Amener l'enfant à se sensibiliser, par l'exploration du mouvement, aux éléments sensoriels et à la valeur émotive contenus dans le corps et dans l'environnement.

| Cycles | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|---|
| 2 | | 1.6 Reconnaître, à l'exploration de mouvements de qualités différentes, les sensations kinesthésiques et les images intérieures correspondantes. | |
| 2 | Expériences sensorielles et kinesthésiques multiples. | 1.6.1 Percevoir les sensations de tension et de détente liées au mouvement lors d'exercices de respiration. | Respiration. Détente segmentaire. |
| 2 | | 1.6.2 Identifier, en terme d'émotions et de sensations kinesthésiques ressenties, les traits distinctifs des mouvements avec et sans élan. | Qualités de mouvements: <ul style="list-style-type: none"> • avec élan, • sans élan; |
| 2 | Mémoire sensorielle. | 1.6.3 Répéter de mémoire des mouvements ou des enchaînements de mouvements de qualités différentes, en les reliant à ses propres attitudes et à ses expériences personnelles. | — représentation mentale de ces éléments sous forme de: <ul style="list-style-type: none"> • objet, • personnage, • matière, • événement. . . |

2.0 Objectif général: Amener l'enfant à se familiariser avec la structure et les principes du mouvement utilisés en danse et la relation qui existe entre ces éléments.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu | |
|--------|---|-----------------------------|---|--|-------------------------------|
| 1 | 2 | Langage de la danse. | 2.1 Connaître les dominantes de la structure du mouvement et quelques éléments s'y rapportant. | Éléments connus de la structure du mouvement. | |
| 1 | 2 | | 2.1.1 Nommer quelques éléments contenus dans les dominantes: CORPS-ESPACE, TEMPS, ÉNERGIE. | | |
| 1 | 2 | | 2.1.2 Reconnaître ces éléments à l'observation du mouvement de ses pairs. | | |
| 1 | 2 | | 2.1.3 Identifier, classer quelques éléments et les relier aux dominantes connues. | Éléments connus de la structure et des principes du mouvement. | |
| | 2 | | 2.2 Connaître les éléments de la structure et des principes du mouvement en vue d'une utilisation appropriée en exploration et en création de danses. | | |
| | 2 | | 2.2.2 Identifier et analyser la façon dont ces éléments se composent et s'influencent. | | |
| | 2 | | 2.2.3 Nommer et décrire les éléments utilisés lors de l'exploration ou de la création de mouvements individuels ou collectifs. | | Éléments connus. |
| | 2 | | 2.2.4 Se familiariser avec les symboles de notation de Laban qui s'appliquent aux qualités de mouvements et les utiliser pour l'élaboration de phrases de mouvements. | | Systèmes symboliques simples. |
| | 2 | | 2.2.5 Énoncer les éléments constitutifs d'une danse, en terme de vocabulaire de mouvement, de formation de groupes, de qualités de mouvements, de patrons spatiaux, de qualités rythmiques. | | Éléments connus. |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|------------------------------|---|---|
| 2 | EXPRESSION | 3.2 Exploiter les éléments de la dominante CORPS-ESPACE et les principes du mouvement en vue d'une meilleure expression gestuelle. | Structure du mouvement Dominante CORPS-ESPACE. |
| 2 | | 3.2.1 Enchaîner une phrase de mouvements avec une certaine habileté d'exécution et d'expression. | |
| 2 | (Exploitation du mouvement). | 3.2.2 Organiser les éléments du langage de la danse de façon à créer des mouvements de valeur expressive différente. | Dominante CORPS – Mouvements globaux: |
| 2 | | 3.2.3 Créer des contrastes par l'utilisation de mouvements concentriques et excentriques, de lignes globales et segmentaires variées ou de tout autre élément provoquant cet effet. | <ul style="list-style-type: none"> • actions locomotrices (marcher, bondir), • descentes, • tours, • chutes, • arrêts, • sauts. – Mouvements partiels: <ul style="list-style-type: none"> • appuis, • gestes, • pas. Dominante CORPS-ESPACE <ul style="list-style-type: none"> – amplitude, – formes, – niveaux, – directions, – focus, – patrons au sol. |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|---|---|
| 1 | 2 | EXPRESSION (Exploration du mouvement). | 3.3 Explorer les éléments de la dominante TEMPS en vue d'une meilleure expression gestuelle. | Structure du mouvement Dominante TEMPS – Durée absolue: <ul style="list-style-type: none"> • pulsation, • accent, • patrons rythmiques périodiques. – Durée relative: <ul style="list-style-type: none"> • vite, • lent, • accéléré, • décéléré, • rythme personnel, • patrons rythmiques apériodiques, • silence. |
| 1 | 2 | | 3.3.1 Exprimer spontanément dans des mouvements les qualités émotives attribuables à la durée. | |
| 1 | 2 | | 3.3.2 Expérimenter des mouvements vites, lents. | |
| 1 | 2 | | 3.3.3 Enchaîner des mouvements réguliers (marche) en variant les modalités d'exécution. | |
| 1 | 2 | | 3.3.4 Répéter des suites de mouvements contenant des arrêts et des mouvements continus en alternance. | |
| 1 | 2 | | 3.3.5 Exécuter des mouvements irréguliers d'une façon personnelle. | |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|------------------------------|---|---|
| 2 | EXPRESSION | 3.4 Exploiter les éléments de la dominante TEMPS en vue d'une expression plus juste, plus efficace et plus personnelle. | Structure du mouvement Dominante TEMPS |
| 2 | | 3.4.1 Enchaîner, avec une certaine habileté d'exécution, des phrases de mouvements à déroulement régulier et irrégulier. | – Durée absolue: • pulsation, • accent, • patrons rythmiques périodiques, |
| 2 | (Exploitation du mouvement). | 3.4.2 Exploiter, dans des enchaînements de mouvements variés, la valeur expressive de l'arrêt et de la suspension. | • tempos, • rythmes collectifs, • mesures. |
| 2 | | 3.4.3 Composer, avec une certaine habileté d'exécution, des suites de mouvements basées sur des rythmes variés et contrastants. | – Durée relative: • vite, • lent, • accéléré, • décéléré, • rythme personnel, |
| 2 | | 3.4.4 Participer à l'élaboration d'une danse qui exprime la valeur émotive attribuable à la dominante TEMPS. | • patrons rythmiques apériodiques, • silence. |
| | | | – Représenter les éléments de la dominante en terme de: • forme, • couleur, • matériau, • texture, • mouvements... |
| | | | – Sources sonores: • disques, • instruments de percussion, • objets sonores, • sons corporels. |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | EXPRESSION | 3.5 Explorer les éléments de la dominante ÉNERGIE en vue d'une meilleure expression gestuelle. | Structure du mouvement Dominante ÉNERGIE |
| 1 | 2 | | 3.5.1 Expérimenter des mouvements forts, légers et balancés dans des situations variées. | – Facteur poids: <ul style="list-style-type: none"> • mouvements forts, • mouvements légers. |
| 1 | 2 | (Exploration du mouvement). | 3.5.2 Enchaîner quelques mouvements de même qualité (forts, légers, balancés...). | – Principes du mouvement: <ul style="list-style-type: none"> • équilibre, • contrepoids, • repoussé. |
| 1 | 2 | | 3.5.3 Répéter, d'une façon personnelle, une suite de mouvements de qualités différentes. | – Facteur temps: <ul style="list-style-type: none"> • mouvements soudains, • mouvements maintenus. |
| | 2 | | 3.6 Exploiter les éléments de la dominante ÉNERGIE et les principes du mouvement en vue d'une expression plus juste et plus efficace. | |
| | 2 | (Exploitation du mouvement). | 3.6.1 Explorer les qualités du mouvement dans des exercices de contrôle (recherche de sensations kinesthésiques justes). | – Facteur écoulement de l'énergie: <ul style="list-style-type: none"> • mouvements libres: <ul style="list-style-type: none"> - mouvements balancés, - mouvements vibratoires; • mouvements contrôlés: <ul style="list-style-type: none"> - mouvements percussifs. |
| | 2 | | 3.6.2 Exploiter les qualités et les principes du mouvement pour représenter, exprimer et symboliser ses sensations d'une manière personnelle et expressive. | Qualités du mouvement: <ul style="list-style-type: none"> – Combinaison de qualités dans un même mouvement. |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|---|---|---|
| 1 | 2 | CRÉATION (Création de mouvements). (Création de mouvements de danses). | 3.7 Participer à des créations de phrases de mouvements basées sur l'utilisation des éléments de la structure du mouvement. | Thèmes de création – Se représenter chaque élément de l'espace, sous forme de: <ul style="list-style-type: none"> • objet, • personnage, • événement, • forme, • couleur, • mouvement... |
| 1 | 2 | | 3.7.1 Composer une série de 3 ou 4 mouvements en variant l'amplitude, les formes de mouvements. | |
| | 2 | | 3.8 Participer à des créations de danses basées sur l'application des éléments de la structure et des principes du mouvement. | – Représenter dans une danse sa perception: <ul style="list-style-type: none"> • du monde, • d'un personnage, • d'un événement, • d'un lieu, • d'une matière... |
| | 2 | | 3.8.1 Composer, en groupe, une danse à partir d'une intention commune d'expression. | |
| | 2 | | 3.8.2 Transposer les éléments de la structure du mouvement dans des réalisations basées sur l'imagination, la mémoire, l'observation et l'invention de mouvements. | |

3.0 Objectif général: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|-----------------------------|---|--|
| 2 | | 3.8.3 Organiser, dans des réalisations collectives, les éléments de la dominante ÉNERGIE et les principes du mouvement. | <p>Effets de la poussée sur le mouvement.</p> <p>Effets du repoussé sur le mouvement.</p> <p>Mouvements suspendus.</p> <p>Réception du poids.</p> <p>Alternance de mouvements/ arrêts.</p> <p>Continuité d'un mouvement.</p> <p>Continuité d'un enchaînement de mouvements.</p> <p>Continuité dans l'expression du mouvement.</p> <p>Mouvements avec et sans élan(s).</p> <p>– Représenter l'énergie sous forme de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • objet, • matière, • événement. . . |

3.0 Objectif global: Amener l'enfant à exprimer ses perceptions du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|-----------------------------|--|---|
| 1 | 2 | INTERPRÉTATION | 3.9 Reproduire la qualité expressive de mouvements ou de pas extraits d'oeuvres chorégraphiques ou de réalisations de ses pairs. | Danses de ses pairs, danses folkloriques, danses traditionnelles d'hier et d'aujourd'hui. |
| 1 | 2 | | 3.9.1 Conserver globalement le caractère de mouvements ou de pas de danses associées à un thème, à une époque ou à une culture donnée. | |
| | 2 | | 3.10 Traduire la qualité expressive de mouvements ou de danses liées à un thème, à une époque ou à une culture donnée. | Danses de ses pairs, danses folkloriques, danses traditionnelles d'hier et d'aujourd'hui. |
| | 2 | | 3.10.1 Reproduire la danse de ses pairs ou les pas d'une danse traditionnelle en s'appliquant à respecter le caractère propre des pas, des gestes. | |
| | 2 | | 3.10.2 Décoder la structure rythmique d'une danse simple, la répéter et conserver sa valeur expressive. | |
| | 2 | | 3.10.3 Conserver la qualité des pas et des gestes contenus dans une danse folklorique ou traditionnelle. | |

4.0 Objectif général: Amener l'enfant à établir des liens entre la danse qu'il crée, la danse de ses pairs et les oeuvres chorégraphiques.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|--------|---|-----------------------------|---|---|
| 1 | 2 | HISTOIRE DE LA DANSE | 4.1 Reconnaître quelques éléments connus dans des danses simples d'hier et d'aujourd'hui. | Danses primitives, danses classiques, danses contemporaines, danses folkloriques, danses sociales, danses de ses pairs. |
| 1 | 2 | | 4.1.1 Raconter spontanément l'histoire contenue dans une chorégraphie d'hier et d'aujourd'hui. | |
| 1 | 2 | | 4.1.2 Exprimer ses perceptions face aux réalisations de ses pairs ou face à des oeuvres chorégraphiques simples, à partir d'éléments d'observation simples et globaux. | Éléments connus. |
| | 2 | | 4.2 Comparer, à partir de ses propres réalisations, diverses utilisations des éléments connus chez des chorégraphes d'hier et d'aujourd'hui. | |
| | 2 | | 4.2.1 Nommer et identifier les éléments de la structure du mouvement contenus dans la danse de ses pairs et dans des oeuvres chorégraphiques simples d'hier et d'aujourd'hui. | Ses danses, les danses de ses pairs, les danses de diverses époques, de cultures et d'auteurs variés. |
| | 2 | | 4.2.2 Comparer l'utilisation des dominantes (CORPS-ESPACE, ÉNERGIE, TEMPS) dans des oeuvres chorégraphiques variées. | |
| | 2 | | 4.2.3 Comparer le choix des costumes d'une FORME de danse à une autre. | |
| | 2 | | 4.2.4 Comparer le choix de la musique. | |
| | 2 | | 4.2.5 Comparer le choix des décors. | |
| | 2 | | 4.2.6 Comparer le choix des thèmes et leur organisation. | |
| | 2 | | 4.2.7 Décrire sommairement chaque oeuvre chorégraphique en énumérant certains traits culturels caractéristiques. | |
| | 2 | | 4.4 Construire, à partir de chorégraphies traditionnelles, des récits qui serviront de trame à une création individuelle ou collective. | Danse traditionnelle d'hier et d'aujourd'hui, danse folklorique. |

5.0 Objectif général: Amener l'enfant à augmenter sa sensibilité au mouvement par l'observation et l'analyse des réalisations de ses pairs ou d'œuvres chorégraphiques.

| Cycles | | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu | |
|--------|---|-----------------------------|--|--|--|
| 1 | 2 | OBSERVATION | 5.1 Faire des constatations sur ce qu'il a perçu lors de ses expériences d'observation de mouvements ou de danses. | | |
| 1 | 2 | | 5.1.1 Exprimer verbalement les émotions ressenties à l'observation de danses ou de mouvements. | Discussion. | |
| 1 | 2 | | 5.1.2 Reconnaître globalement l'implication émotive des exécutants à la présentation d'une création collective, individuelle ou d'une oeuvre chorégraphique simple. | Réactions émotives. | |
| | 2 | | 5.2 Faire des choix à partir de réactions éprouvées à l'observation directe du mouvement. | Réactions émotives. | |
| | 2 | | 5.2.1 Comparer globalement l'utilisation des éléments du langage de la danse, d'une FORME de danse à une autre. | Discussion. | |
| | 2 | | 5.2.2 Reconnaître la variété, la qualité et la valeur émotive contenues dans un enchaînement de mouvements ou dans une danse. | Réactions émotives. | |
| | 2 | | 5.2.3 Identifier les étapes constituanes d'une danse simple (forme de départ, déroulement, forme finale). | Grille d'observation. | |
| | 2 | | ÉVALUATION | 5.4 Évaluer le résultat global d'une danse en vue de l'améliorer. | |
| | 2 | | 5.4.1 Expliquer, compte tenu du résultat, la pertinence des moyens utilisés pour la création d'une danse ou d'une phrase de mouvements. | Grille d'observation. Discussion. | |
| | 2 | | 5.4.2 Identifier, s'il y a lieu, les causes de l'écart qui existe entre l'intention proposée dans le mouvement et celle qui est perçue par le spectateur ou l'observateur. | | |

7.0 ÉVALUATION

Définition

L'évaluation constitue un mécanisme naturel de régulation. Elle demeure une façon d'identifier son potentiel ainsi que les habiletés acquises ou à développer en fonction des objectifs poursuivis.

Un apprentissage demeure en soi un processus masqué et complexe. Il le resterait si l'on ne pouvait tirer profit de cet instrument qu'est l'évaluation. Ce dernier peut être un examen théorique, une grille d'observation de comportements, une fiche d'analyse d'opinion ou tout autre instrument permettant de cueillir de l'information sur un phénomène donné en vue d'une prise de décision.

En éducation artistique, il faut, comme dans toute discipline académique, prendre position quant à la mise en place d'un modèle d'enseignement, d'un processus d'apprentissage. Il faut également tenir compte de la nature et de la fonction d'une discipline et, par conséquent, privilégier certains objectifs et éléments notionnels.

C'est en regard de la nature des décisions à prendre que le mécanisme d'évaluation remplit à la fois une fonction diagnostique et pronostique.

L'évaluation remplit, d'une part, une fonction **diagnostique** parce qu'elle permet, à l'observation d'un sujet, de dépister sa façon de réaliser une tâche, c'est-à-dire comment, à partir de son acquis et de son vécu, l'individu est capable de sélectionner et d'organiser les moyens qui lui permettent d'accomplir la tâche proposée et de découvrir ainsi ses propres règles de fonctionnement.

D'autre part, l'évaluation a une fonction **pronostique** parce qu'elle permet, une fois les lacunes identifiées, de les combler par un enseignement correctif.

Il faut remarquer que le but d'un tel système d'évaluation repose sur l'analyse d'une tâche: celle qui est proposée par l'enseignant.

Pourquoi évaluer?

En regard de sa nature même, il est permis de croire que l'évaluation est génératrice de changement et demeure pour cette raison un mode d'information à privilégier en enseignement.

C'est dans cet ordre d'idée que l'évaluation peut mettre en évidence le système de valeurs de l'enseignant. Ces valeurs, une fois identifiées, renseignent sur le niveau d'autonomie, de liberté que l'on accorde à l'enfant. Elles renseignent aussi sur le climat qui prévaut dans la classe: un climat de recherche, de compétition, de libre expression ou de partage?

Une telle évaluation, centrée sur les valeurs qui gouvernent l'action pédagogique de l'enseignant, permet de dire ce que l'enfant perçoit du contenu qu'on lui propose et, par conséquent, amène l'enseignant à définir la justesse et le réalisme des objectifs fixés au départ.

Quoi évaluer?

Le processus d'évaluation, parce qu'il est centré sur la tâche, permet de faire le point sur l'aisance corporelle acquise par l'enfant.

L'aisance, constituée à la fois des habiletés motrices (sensations kinesthésiques justes) et du plaisir de faire, est génératrice de l'émotion esthétique. Elle est aussi une des conditions nécessaires pour que l'enfant atteigne son niveau de compétence⁽¹⁾, c'est-à-dire pour qu'il soit apte à remplir une tâche sans se contraindre ni physiquement, ni intellectuellement, ni affectivement. Ainsi, en s'intéressant à cette forme de compétence, on demeure centré sur le processus et non sur le produit. En fait, seule l'analyse du processus pourra dire à l'enseignant:

- si l'objectif a été réellement atteint;
- si l'enfant a établi des transferts de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes;
- si l'enfant a raffiné ses moyens de réaliser une tâche.

L'évaluation amène donc l'enfant à savoir faire la différence entre le processus et le produit artistique. En analysant ses réactions, ses états intérieurs, ses acquis comme les difficultés éprouvées, l'enfant réalise qu'il est engagé totalement dans la concrétisation d'une idée-mouvement: une danse. Il s'agit en réalité d'orienter la satisfaction de l'enfant sur son propre cheminement et de l'amener à respecter celui des autres. Centré sur le processus, il arrivera progressivement à ce que d'autres que lui analysent sa réalisation sans pour cela se sentir troublé ou lésé.

Cette mise en place suppose que l'on puisse établir de façon suffisamment claire les connaissances sous-entendues par l'objectif et par la démarche artistique.

En plus, il faut remarquer l'importance de choisir des situations ou stimulations qui permettent à l'enfant de s'impliquer globalement dans cette démarche, c'est-à-dire de tenir compte à la fois de ses qualités physiques, cognitives et affectives.

Comment évaluer?

L'enseignant qui veut analyser ses interventions

(1) Compétence: capacité de remplir une tâche proposée en excluant tout aspect de mesure comparative.

pédagogiques en fonction de la transmission des connaissances, de l'aide apportée aux élèves, de l'assistance et de l'encouragement à la création, peut procéder à une introspection en se posant, par exemple, des questions de cet ordre:

- Est-ce que mon objectif était réaliste?
- Est-ce que j'ai aidé les enfants à trouver leur propre mode de fonctionnement?
- Est-ce que j'ai saisi la nature de leurs interventions ou questions?
- Est-ce que les tâches proposées soulevaient de l'intérêt chez eux?
- Est-ce qu'il y aurait avantage à reprendre certaines notions mal comprises?
- Etc.?

Le questionnaire oral peut être une bonne source d'indication lorsqu'on veut faire ressortir les attitudes adoptées par les enfants en situation de groupe aussi bien que dans les créations plus individuelles.

La grille d'observation est une façon plus objective de cueillir de l'information quant aux manifestations de l'enfant inscrit dans un apprentissage: connaissances, aisance corporelle, principes de composition et d'interprétation. Cette grille constitue un modèle d'analyse critique pour l'enfant et l'enseignant.

Enfin, la discussion est une façon d'évaluer la capacité de l'enfant à confronter ses idées. Elle demeure un instrument fiable pour l'enseignant apte à reconnaître l'état affectif de l'enfant qui doit s'affirmer dans un groupe. C'est lors de la description d'une image, d'une idée personnelle, comme lors de la démonstration de sa propre danse, que l'enfant témoigne de l'affirmation qu'il fait de lui-même.

Quand évaluer?

L'évaluation semble donc non seulement utile, mais véritablement nécessaire à l'assimilation d'une démarche artistique; elle s'intéresse à l'analyse des éléments acquis ou développés tout au long de l'apprentissage d'une discipline et entraîne automatiquement des transformations globales chez l'enfant (aux niveaux physique, cognitif, affectif), lesquelles peuvent être évaluées de façon positive et au moment où l'enfant en ressent le besoin. En faisant une analyse de lui-même à travers l'évaluation, l'enfant maintient l'authenticité de sa démarche.

A qui sert l'évaluation?

Pour le directeur d'école, l'évaluation permet de maintenir un rapport constant avec l'enseignant et les programmes scolaires.

L'enseignant, pour sa part, profite d'une évalua-

tion qui l'informe sur sa façon d'intervenir auprès des enfants, en regard des principes pédagogiques, des objectifs, du contenu, de l'originalité et de la variété des situations proposées, et lui permet de fournir des indications globales aux parents comme aux autres enseignants impliqués dans le projet éducatif d'une école.

En évaluant ses comportements, l'enfant met en valeur son acquis et fait le point sur son évolution.

Aux parents et aux maîtres en formation, l'évaluation permet de remettre en question une forme d'expression traditionnelle de la danse au profit d'une activité créative qui vise essentiellement le développement d'un style personnel d'expression et de communication par le mouvement.

8.0 CONCLUSION

Ce programme a voulu montrer que la danse, source d'émerveillement et d'expression de soi, est un droit que l'on reconnaît de fait à tout individu. Dans une école ouverte au développement intégral de l'enfant, la danse doit donc occuper une place normale au sein des disciplines dites académiques. S'il est un fait que les arts permettent d'aider un individu à s'affirmer et à affirmer sa place dans la société, il reste à accepter, pour poursuivre une démarche cohérente, que chacun puisse privilégier parmi les diverses formes artistiques, entre autres la danse, celle qui lui convient le mieux. Les programmes en art ne doivent donc pas être exclusifs et se contenter d'offrir les disciplines artistiques traditionnellement acceptées par notre culture; ils se doivent, au contraire, d'ouvrir les portes à des pratiques artistiques moins connues, telle la danse.

Etant donné que la danse est un art qui offre une expérience esthétique stimulante basée sur:

- un affinement de la perception et de la qualité des émotions liées à la perception du mouvement, d'une part,
- l'affirmation de la créativité considérée comme actualisation de la vie intérieure, d'autre part,

il est évident que l'enseignant qui utilisera ce programme doit d'abord être doué de cette sensibilité qui permet de comprendre l'enfant, de le suivre selon une démarche de pédagogie ouverte et de l'assister dans son cheminement personnel par une connaissance nourrie des principes de la créativité. L'enseignant doit donc être porteur d'un sens artistique et poétique certain.

Etant donné que la danse est un art, la technique qui lui est sous-jacente ne peut être ignorée. L'enseignant en danse devra donc avoir vécu, c'est-à-dire avoir appris et assimilé les fondements de cette technique en terme de:

- langage de la danse (styles, formes, principes, éléments...);
- développement psychomoteur, évolution gestuelle chez l'enfant.

Il est à noter que cette formation est maintenant accessible dans divers milieux d'enseignement et dans certaines écoles privées de danse.

Cependant, il serait simpliste de prétendre que:

- seules les qualités de «sens artistique et poétique» sont nécessaires à la retransmission d'un art tel que la danse (conception non-traditionnelle);

- seules les connaissances techniques en danse font d'un individu un enseignant compétent (conception traditionnelle).

C'est dans un dosage équilibré de ces connaissances et de cette sensibilité artistique alliées à une simplicité comportementale caractéristique des «artisans» que l'enseignant de l'art de la danse se révélera.

Ces considérations semblent a priori très limitatives. Pourtant, elles ne veulent rien limiter, car tout enseignant porte en lui ces qualités. Le programme viendra donc l'aider à libérer et à actualiser ses capacités d'agir comme intervenant en danse, capacités qui, malheureusement, sont souvent brimées et refrénées dans une société technologique privilégiant des valeurs d'ordre matérialiste.

Certaines recommandations s'imposent pour assurer une implantation réaliste de ce programme:

- que le titulaire de classe, qui est très proche de l'enfant et qui le connaît bien, prenne en charge de le sensibiliser à la danse. Toutefois, si cette discipline est nouvelle pour lui, il devra suivre préalablement un stage de formation accélérée qui lui permettra de comprendre l'orientation, la méthodologie et le cadre de référence de la danse au primaire;
- que des personnes-ressources spécialisées en danse et affectées au service d'une commission scolaire interviennent auprès des enfants, d'une part, conseillent et orientent le titulaire de classe, d'autre part, de façon à le rendre apte à agir d'une manière plus adéquate, plus satisfaisante et plus enthousiaste.

Enfin, il apparaît nécessaire de rappeler que le contact direct avec le mouvement, matériau de base en danse, demeure préalable à toute intervention pédagogique dans ce sens; l'enseignement de la danse ne peut se concevoir que si l'on accepte toute démarche artistique comme une manière d'être et de vivre.

9.0 BIBLIOGRAPHIE

- Beaudot, Alain. **Vers une pédagogie de la créativité.** Paris, Les Editions E.S.E., 1973. 119 p.
- Berge, Yvonne. **Vivre son corps pour une pédagogie du mouvement.** Paris, Le Seuil, 1975. 172 p.
- Bertherat, Thérèse et Carol Bernstein. **Le corps a ses raisons.** Paris, Le Seuil, 1976. 202 p.
- Bertrand, Monique et Mathilde Dumont. **Expression corporelle. Mouvement et pensée.** Paris, J. Urin, 1970. 145 p.
- Boorman, Joyce. **Creative Dance in the First Three Grades.** Ontario, Don Mills, Longman Canada Ltd., 1969. 121 p.
- Boorman, Joyce. **Creative Dance in Grades Four to Six.** Ontario, Don Mills, Longman Canada Ltd., 1971. 182 p.
- Demonstine, Geraldine. **Children Dance in the Classroom.** New York, Collier Macmillan Publishers, 1971. 270 p.
- Fleming, Gladys Andrews. **Creative Rythmic Movement.** New Jersey, Prentice Hall Inc., 1976. 355 p.
- Foster, John. **The Influence of Rudolf Laban.** London, Lepus Books, 1977. 184 p.
- Fustier, Michel. **Pratique de la créativité.** Paris, Les Editions E.S.F., 1976. 165 p.
- Garaudy, Roger. **Danser sa vie.** Paris, Edition du Seuil, 1973. 201 p.
- Hayes, Elizabeth R. **An Introduction to the Teaching of Dance.** New York, Ronald Press Cie, 1964. 340 p.
- Joyce, Mary. **First Steps in Teaching Creative Dance.** Palo Alto, National Press Books, 1973. 191 p.
- Kraus, Richard. **Folk and Square Dance and Singing Games for Elementary Schools.** Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1966.
- Laban, Rudolf. **Modern Educational Dance.** 3rd ed., London, Mac Donald & Evans, 1975. 141 p.
- Lange, R. **The Nature of Dance.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1975. 142 p.
- Langer S. K. **Feeling and Form, A Theory of Art.** New York, Charles Saribner's Sons, 1953.
- Lapierre, A. et B. Accouturier. **Les contrastes et la découverte des notions fondamentales.** Paris, Doin, 1974. 228 p.
- Le Boulch, Jean. **L'éducation par le mouvement.** 12e éd., Paris, Les Editions E.S.F., 1973. 243 p.
- Lowen, Alexander. **Le Plaisir.** New York, Les Éditions du Jour (Tchou), 1976. 238 p.
- Murray, Ruth L. **Dance in Elementary Education.** 3rd ed., London, Harper & Row Publishers, 1975. 445 p.
- Nadel Myron H. et Constance N. Miller. **The Dance Experience. Reading in Dance Appreciation.** New York, Universe Books, 1978. 388 p.
- North, Marion. **Movement Education. A Guide for the Primary and Middle School Teacher.** London, Temple Smith, 1973.
- Paquette, Claude. **Vers une pratique de la pédagogie ouverte.** Laval, Editions N.H.P., 1976. 220 p.
- Paré, André. **Créativité et pédagogie ouverte.** Tome II. Laval, Les Editions N.H.P., 1977. 320 p.
- Piaget, Jean. **La formation du symbole chez l'enfant.** Paris, Delachaux et Niestlé, 1964.
- Porcher, Louis. **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité.** Paris, Armand Colin, 1973.
- Preston, Valérie. **A Handbook for Modern Educational Dance.** London, W.C.I. Mac Donald & Evans Ltd., 1963. 187 p.
- Robinson, Jacqueline. **Mon enfant et la danse.** Paris, Éditions Universitaires, 1975. 125 p.
- Slater, Wendy. **Teaching Modern Educational Dance.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1974. 109 p.
- Thornton, S.A. **Movement Perspective of Rudolf Laban.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1971. 182 p.
- Torrance, E. Paul. **Encouraging Creativity in the Classroom.** Iowa, W.M.C. Brown Cie Publishers, 1970.
- Watts, Elizabeth. **Towards Dance and Art.** London, Lepus Books, 1977. 110 p.

MUSIQUE

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|------|---|-----|
| 1.0 | Introduction..... | 117 |
| 2.0 | Objectif global..... | 119 |
| 3.0 | Démarche disciplinaire..... | 120 |
| 4.0 | Démarche pédagogique..... | 121 |
| 5.0 | Objectifs généraux..... | 123 |
| 6.0 | Objectifs terminaux et intermédiaires, contenu..... | 124 |
| | – 1er cycle..... | 125 |
| | – 2e cycle..... | 130 |
| 7.0 | Évaluation..... | 136 |
| 8.0 | Conclusion..... | 138 |
| 9.0 | Bibliographie..... | 139 |
| 10.0 | Lexique..... | 140 |
| 11.0 | Annexe..... | 140 |

1.0 INTRODUCTION

La musique est l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques, en vue d'une expression personnelle. L'oreille permet à l'individu d'entendre et de transmettre au système nerveux les diverses stimulations auditives perçues. C'est par sa sensibilité, son intelligence et tout son être que l'individu saisit et exprime le message musical.

La musique est une voie vers la connaissance de soi et du monde. Elle permet à l'individu de se connaître par une objectivation de ses images mentales à travers une oeuvre. Le musicien ne produit pas une imitation ou un modèle des sentiments, mais il crée une image musicale de leur intensité, de leur qualité et de leur vitalité. Cette connaissance de soi à travers une expression musicale devient aussi une voie de connaissance sensible de l'autre en tant qu'individu et en tant que membre d'un groupe social plus vaste. L'expérience de diverses émotions suscitées par la musique permet à l'individu de connaître progressivement le monde et sa réalité subjective, non pas par une approche intellectuelle, mais par une expérience découlant directement des sens.

Le musicien livre un message au même titre que l'homme de science, mais selon un système de codes différents qui permet à l'expression personnelle de subsister à travers le message. Il y a expérience esthétique musicale lorsque la connaissance de ce code permet un échange, par l'intermédiaire des sons, entre un individu et d'autres individus dispersés dans le temps et dans l'espace. Privée de son contenu affectif, la musique cesse d'être un art et se limite à n'être qu'un assemblage de sons sans signification.

Les techniques contemporaines de diffusion procurent à l'homme d'aujourd'hui un riche éventail de contacts sonores. Toutefois, l'homme contemporain vit dans un environnement sonore extrêmement pollué: les moyens de diffusion lui imposent continuellement l'écoute passive d'un certain type de musique fonctionnelle dont les éléments expressifs ont été retranchés. De plus, il est quotidiennement assailli par les bruits industriels, les divers moteurs à explosion ainsi que les multiples endroits récréatifs, tels les discothèques et les arénas où l'intensité sonore dépasse largement le nombre de décibels tolérés par l'oreille. Non seulement cet environnement rend l'individu passif sur le plan de l'audition et de l'exécution musicale personnelle, mais de récentes recherches ont démontré chez celui-ci une baisse prématurée de l'acuité auditive et des lésions permanentes de l'appareil auditif provoquées par l'envahissement de niveaux d'intensité sonore excessifs.

La faculté de réagir à la musique est propre à tous les individus, donc universelle. La grande popularité de certaines vedettes ainsi que leur prolifération attestent l'évidence de ce besoin d'expériences musicales de la part de l'individu, besoin que la société des loisirs exploite souvent à son profit. En effet, à cause de son manque d'information, l'homme d'aujourd'hui en est réduit à jouer le rôle d'un consommateur facilement manipulé.

Au plan de l'éducation, la formation musicale est inscrite comme discipline dans les programmes du ministère de l'Éducation depuis quelques décennies, mais, comme le note le rapport Commel pour l'élémentaire, «les enseignants reconnaissent que ces disciplines (arts plastiques et musique) occupent une place importante dans le développement de la personne..., que les élèves manifestent de l'intérêt pour ces disciplines quand ils profitent d'un tel enseignement..., mais les arts plastiques et surtout l'expression musicale n'occupent cependant pas, en pratique, la place que ces propos laissent entrevoir»(1).

Dans le but de favoriser l'émergence d'individus aux «personnalités créatrices»(2) capables de se réaliser, il est essentiel, d'une part, de développer chez les jeunes une écoute active susceptible d'engendrer une prise de conscience graduelle de leur environnement sonore, afin qu'ils puissent éventuellement agir sur celui-ci et, d'autre part, de les rendre musicalement autonomes, c'est-à-dire aptes à faire des choix musicaux correspondant à leurs émotions ou états d'âme.

Ces objectifs ne peuvent être atteints sans qu'une éducation musicale soit dispensée à tous les enfants, car aucune autre discipline scolaire ne favorise un développement aussi poussé du sens auditif.

Le développement génétique de la perception musicale de l'enfant s'élabore graduellement; des recherches ont d'ailleurs tenté de démontrer les diverses phases de son évolution.

L'ouïe est un des premiers sens à se manifester dès la période utérine. Parvenu à l'âge scolaire, l'enfant prend peu à peu conscience de l'importance du silence. Il distingue les divers paramètres du son quant à l'intensité d'abord, puis au timbre, à la durée et à la hauteur, en réduisant graduellement son besoin de contrastes extrêmes.

(1) **Rapport du groupe Commel**, Commissions élémentaires. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, octobre 1974, p. 64.

(2) **L'École Québécoise — Énoncé de politique et plan d'action**. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979, p. 26.

Ses premières expériences vocales consistent dans l'invention de mélodies simples. Quant aux chansons, il les interprète dans des rythmes libres. L'enfant exprime par le mouvement les sensations musicales qu'il éprouve et parvient ainsi à établir la concordance existant entre ses propres mouvements et les rythmes qu'il entend.

L'enfant du premier cycle imite des patrons rythmiques simples et maintient la pulsation avec plus ou moins de régularité. Il reproduit et mémorise les patrons mélodiques plus facilement que les patrons rythmiques; toutefois il intègre plus rapidement la représentation visuelle rythmique que la représentation visuelle mélodique. Il peut différencier les sons graves des sons aigus et peut même appaier deux sons de même hauteur. Il perçoit d'abord les mouvements sonores avant de discriminer les sons isolés. Il possède un sens harmonique rudimentaire et manifeste une indifférence quant à la qualité de l'harmonisation.

L'enfant du second cycle perçoit les changements de mode, de tonalité et saisit la différence entre la cadence terminale et la cadence non terminale. Il peut identifier des thèmes, jouer avec une certaine habileté quelques instruments et composer des pièces originales. Il commence alors à saisir l'organisation de structures sonores plus complexes.

Ces diverses considérations, au point de vue tant social, éducatif que génétique, ont servi de point de référence pour l'articulation des divers objectifs du programme ainsi que pour la détermination de son objectif global.

2.0 OBJECTIF GLOBAL

L'objectif global du programme de musique au primaire est de:

PERMETTRE À L'ENFANT DE VIVRE DES EXPÉRIENCES MUSICALES MULTIPLES AFIN DE SUSCITER CHEZ LUI DES RÉACTIONS AFFECTIVES ET COGNITIVES PERSONNELLES ET SIGNIFICATIVES FACE AU PHÉNOMÈNE DU SON.

Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples veut dire le mettre en situation de découvrir et d'expérimenter divers genres de musique. L'homme vit à une époque où coexistent plusieurs styles de musique: musique concrète, électro-acoustique, folklorique, classique, etc. Il est donc essentiel de changer les habitudes d'écoute et de favoriser une acculturation musicale, c'est-à-dire une assimilation, une intégration de ces divers langages musicaux. Vivre des expériences musicales implique une participation active, un contact personnel d'organisation avec le matériau sonore.

Susciter des réactions affectives et cognitives, c'est tenter de développer chez l'enfant cette aptitude très particulière à éprouver, au contact d'un arrangement sonore, une émotion qu'on appelle la réaction esthétique. Cette réaction aux qualités expressives des sons, pour être complète, doit s'adresser aussi à l'intelligence, car la connaissance du langage musical et la perception des structures sont à la fois nécessaires pour le développement de la sensibilité musicale.

La réaction esthétique paraît donc être la clef de toute éducation musicale et sa présence est le catalyseur sous-jacent au plaisir d'être en contact avec la musique.

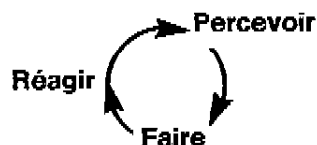
Susciter des réactions personnelles et significatives face au phénomène du son, c'est comprendre que la réaction esthétique musicale est intime et fait référence au vécu et aux émotions de l'individu. Cette réaction est d'autant plus significative qu'elle touche l'être dans son entier pour le faire évoluer personnellement et l'amener, par ses nouvelles perceptions et analyses, à une appréhension du monde renouvelée et enrichie.

3.0 DÉMARCHE DISCIPLINAIRE

La démarche disciplinaire est le cheminement spécifique poursuivi par l'individu lors de l'étude d'une discipline; en art, la démarche aboutit nécessairement à l'expérience esthétique.

La démarche disciplinaire proposée en musique suppose un cheminement triple qui est: **Percevoir**, **Faire** et **Réagir**. Ces trois éléments existent simultanément, chacun étant nécessaire et venant compléter l'autre. Le «réagir» en musique a deux rôles: il comprend, d'une part, la réaction esthétique pour elle-même et, d'autre part, la prise de conscience de cette réaction. La réaction esthétique est émotive, immédiate et intuitive et elle se manifeste dans les activités du percevoir et du faire. Dans la démarche disciplinaire, la référence au «réagir» se rapporte surtout au second rôle de celui-ci, soit la prise de conscience de cette réaction. Ce second rôle du «réagir» correspond au «rétroagir» que l'on retrouve dans toute démarche artistique.

Ce processus pourrait être ainsi représenté:



Percevoir

Contrairement aux autres disciplines, où la perception est décrite dans le sens d'un éveil global des sens, en musique, la perception fait surtout référence à une activité d'écoute centrée sur les habiletés auditives. On peut stimuler la motivation de l'enfant par des mises en situation plus globales, mais celles-ci ne sont pas intégrées à la démarche disciplinaire, car c'est par la perception de son environnement sonore que l'être s'ouvre au monde extérieur et trouve les divers stimuli qui enrichissent son univers affectif et mental. C'est aussi par des données perceptives qu'il accède à la compréhension musicale et à l'émotion esthétique. Le développement de la perception auditive est une base essentielle de la formation en musique.

L'activité de perception dirige sa recherche vers les ressemblances ou vers les différences. En musique, elle est axée surtout sur les différences et les contrastes. En effet, c'est par la discrimination auditive que l'on peut établir des différences entre les sons quant à la hauteur, à la durée, au timbre et à l'intensité.

Faire

C'est par le «faire» que l'individu arrive à s'identi-

fier, à se reconnaître et à concrétiser ses images mentales. Ce «faire» se traduit par des réalisations sonores qui peuvent se situer dans l'interprétation d'œuvres déjà existantes ou dans la création personnelle et collective.

Ces réalisations donnent à l'individu l'occasion d'affiner sa perception, d'accroître ses possibilités de réaction et d'actualiser ses habiletés et ses acquis en comportements observables. Elles sont le moyen privilégié par lequel le musicien peut développer son sens créatif face à la musique.

Réagir

L'être vit une expérience esthétique musicale en réagissant aux qualités expressives des sons. Cette expérience le met en contact avec le monde des sentiments et lui fait graduellement prendre conscience de sa richesse et de sa variété.

Sa réaction éminemment personnelle et subjective le conduit, à travers de multiples activités, à s'épanouir par la musique.

L'expérience esthétique musicale sera d'autant plus riche et profonde que ces trois étapes auront été développées et approfondies.

4.0 DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique en musique tient compte des phases de la démarche disciplinaire, mais elle n'insiste pas sur un enchaînement qui se déroule dans un ordre rigoureux. Le point de départ du processus peut être différent d'une activité à l'autre; par exemple, on peut partir soit d'un « percevoir », soit d'un « faire » pour déclencher la « réaction ». L'important est d'assurer chez l'enfant l'enchaînement et la continuité du processus afin de respecter la démarche artistique dans sa spécificité et de favoriser un approfondissement des apprentissages.

PERCEVOIR

Dans la phase du « percevoir », l'enseignant propose à l'enfant des activités qui le mettent en contact avec le matériau sonore afin de lui faire découvrir les divers modes d'expression. C'est alors que l'enfant exerce sa faculté de discrimination auditive face au langage musical et se familiarise avec les différents agencements sonores qui enrichiront son langage musical personnel. Ces expériences vécues au niveau du « percevoir » se traduiront par un « faire » plus complexe et plus varié.

FAIRE

Le « faire » est le moment privilégié où se réalise l'intégration des apprentissages abordés au niveau du « percevoir » et du « réagir ». C'est aussi l'occasion d'explorer et d'expérimenter le médium en vue de réaliser divers agencements sonores. Lors du « faire » de l'enfant, l'enseignant découvre les multiples potentialités de celui-ci et vérifie dans quelle mesure les divers apprentissages ont été assimilés. Il doit se rappeler que son attention doit surtout porter sur le processus, c'est-à-dire sur la démarche d'apprentissage de l'enfant plutôt que sur le résultat.

L'enseignant aura avantage à donner à l'enfant l'occasion de faire de la musique le plus rapidement possible, même si celui-ci ne possède qu'un langage limité. Il cherchera à exploiter immédiatement ce langage à des fins expressives. Si un travail technique s'impose, surtout au niveau de l'interprétation, il veillera à le réduire au minimum en utilisant des moyens d'expression sonore simples et accessibles dans lesquels l'enfant éprouvera rapidement du plaisir à s'exprimer.

L'enseignant, lors de la préparation de ses cours, gardera en mémoire le mot-clé de toute démarche pédagogique en musique: **la globalité**. Cette globalité est la caractéristique spécifique de l'enfant, de la démarche disciplinaire en général et de la musique en particulier. Si, à certains moments, l'enseignant doit mettre l'accent sur certains éléments de l'apprentissage ou du processus, cette phase ne doit

être que temporaire, et des activités allant rejoindre la globalité de l'enfant et de l'apprentissage doivent être prévues. L'enseignant établit ainsi l'équilibre entre la formation générale et la formation musicale de l'enfant.

REAGIR

L'enseignant joue un double rôle face au « réagir ». Dans un premier temps, il met sur pied des expériences musicales qui favorisent une réaction affective de l'enfant face au phénomène du son. Dans un second temps, il lui donne certains moyens qui peuvent l'amener à prendre conscience de sa réaction.

Face à la réaction esthétique qui est un amalgame de sentiments extrêmement complexes et difficiles à verbaliser, l'enseignant ne peut s'attendre, de la part de l'enfant, à une traduction intégrale de ce qu'il a ressenti. Son rôle consiste surtout à amener l'enfant à réfléchir sur la multiplicité et la variété de ses émotions face à l'évènement sonore.

La « réaction » peut aussi être l'occasion pour l'enfant de commenter et de vérifier la justesse de son expression dans le « faire ». Cette démarche l'amène par le fait même à recommencer le processus disciplinaire.

Les activités pédagogiques

Les activités « pédagogiques » comprennent les apprentissages progressifs réalisés par les enfants au cours de musique.

L'objectif des activités pédagogiques est de placer l'enfant dans des situations d'apprentissage stimulantes qui favorisent son habileté et son goût de faire de la musique. L'enfant apprend par une manipulation et une expérimentation du matériau sonore. Il va de soi qu'une pédagogie ouverte doit tenir compte des divers processus mentaux (pensée convergente, pensée divergente, pensée évaluatrice), des profils personnels (lents — visuels — auditifs — actifs) et des talents particuliers des enfants (invention — planification — prévision — communication).

Il ne saurait être question de préconiser l'emploi d'une méthode spécifique. Cependant, dans le but d'assurer une formation qui soit la plus cohérente possible, l'enseignant doit planifier un enseignement gradué et structuré qui permet à l'enfant de faire des liens logiques entre les différentes activités vécues.

Les activités de prolongement

Les activités de « prolongement » sont les manifestations musicales réalisées volontairement en extension aux activités pédagogiques.

L'objectif des activités de prolongement est d'enrichir et de faire partager les expériences musicales vécues en classe.

Ces activités peuvent se présenter sous forme de démonstrations simples au cours desquelles l'enfant partage ses réalisations sonores avec un auditoire qui, à son tour, a l'occasion de vivre une expérience esthétique musicale. Cet auditoire peut être composé soit d'enfants de même année, soit d'enfants de l'école entière ou de parents invités. Il est entendu toutefois que ces démonstrations font partie intégrante des activités normales de l'enfant et ne constituent pas une fin en soi. Il est donc essentiel d'en éliminer toute notion de «spectacle» où l'accent serait mis sur l'aspect «vedette» et sur des éléments futiles et anti-pédagogiques. On peut présenter ces démonstrations-échanges à l'intérieur d'une classe ouverte, à l'occasion de fêtes à l'école ou d'une semaine musicale.

Le chant choral est une activité de prolongement accessible à tous: la voix constitue l'instrument le plus naturel que possède l'individu. Le chant collectif a une valeur fondamentale non seulement dans la formation musicale de l'enfant, mais aussi comme élément de transmission de la culture musicale d'un peuple et de celle du monde. Au point de vue social, il offre aux enfants, venus «pour le plaisir de chanter» en dehors de l'horaire scolaire, l'expérience de relations uniques avec un groupe et avec un chef de chœur. Le chant choral joue un rôle important comme facteur d'intégration des enseignants et des enfants à leur milieu.

Une excellente façon d'enrichir les activités pédagogiques est d'offrir des «ateliers-animation» donnés par des groupes de musiciens qui savent relier leurs activités (spectacles) aux objectifs pédagogiques poursuivis par l'école. Ces présentations ont l'avantage de mettre l'enfant en contact direct avec des manifestations musicales variées: groupes folkloriques, groupes instrumentaux, ensembles vocaux, etc.

Ces activités ont une influence très stimulante sur les enfants, leur fournissant souvent une occasion unique d'échanger avec des musiciens de leur milieu ou d'ailleurs. Afin d'assurer la cohérence de cette intervention dans leur milieu, l'enseignant ou les groupes invités devraient assurer une bonne préparation des enfants.

En conclusion, il est bon de se rappeler que toutes ces activités de «prolongement», aussi variées qu'elles puissent être, doivent être intégrées aux objectifs pédagogiques poursuivis lors des activités musicales scolaires.

5.0 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les objectifs généraux constituent les grands axes sur lesquels s'appuient les divers apprentissages qui permettent la réalisation de l'objectif global. Ils tiennent compte des besoins de la discipline et des phrases de la démarche disciplinaire:

Percevoir — Faire — Réagir.

La réaction aux qualités expressives des sons s'élabore à partir d'une perception et d'une discrimination auditive, d'une connaissance du langage musical et, enfin, de réalisations sonores personnelles.

Les objectifs généraux du programme devraient donc amener l'enfant à:

1. **Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.**
2. **Reconnaître la forme d'une organisation sonore.**
3. **Nommer des éléments du langage musical et à les traduire selon certaines formes de représentation graphique.**
4. **Utiliser certains moyens techniques d'expression.**
5. **Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.**
6. **Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.**
7. **Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.**
8. **Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.**

6.0 OBJECTIFS TERMINAUX ET INTERMÉDIAIRES, CONTENU

L'atteinte de chacun des objectifs généraux peut se faire par l'entremise d'objectifs terminaux qui se situent au premier et au second cycles. Ces objectifs sont formulés à partir des divers éléments de contenu privilégiés.

Les objectifs intermédiaires, répartis selon les âges, assurent une progression des apprentissages regroupés dans les objectifs terminaux.

Les objectifs sont identifiés par des chiffres. Le premier chiffre fait référence au cycle; le deuxième, à l'objectif général; le troisième, à l'objectif terminal; et le quatrième, à l'objectif intermédiaire (s'il y a lieu).

Les éléments de contenu se rapportant à l'objectif terminal sont indiqués dans la colonne de droite par une petite barre (—), tandis que ceux qui correspondent aux intermédiaires sont marqués d'un point (•).

À la fin du programme, on retrouve sur des feuilles-synthèses un rappel de chaque objectif général qui se rattache aux composantes de la discipline, les objectifs terminaux se rapportant à chacun des cycles, ainsi que les objectifs intermédiaires propres aux différents âges des enfants, ce qui permet une vue d'ensemble de l'enseignement de la musique au primaire.

PREMIER CYCLE

Les objectifs terminaux et intermédiaires du 1er cycle visent à rendre l'enfant capable de:

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-----|-----------------------------|---|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.1.0: DÉMONTRER DES HABILITÉS AUDITIVES SIMPLES QUANT À LA DISCRIMINATION AUDITIVE, À L'AUDITION INTÉRIEURE ET À LA MÉMOIRE AUDITIVE. | |
| 8 | Intensité | 1.1.1 Reconnaître et utiliser des sons de plus en plus forts et de plus en plus doux. | – Crescendo, decrescendo. |
| 6-7 | | 1.1.1.1 Reconnaître et utiliser 2 degrés d'intensité: le fort et le doux. | • Fort – doux. |
| 8 | Timbre | 1.1.2 Classer les instruments de son environnement selon leur mode de production. | – Sons, instruments de l'environnement/mode de production. |
| 6 | | 1.1.2.1 Identifier les sons de l'environnement selon leur mode de production. | • Sons de l'environnement. |
| 6 | | 1.1.2.2 Reconnaître la provenance et la direction du son. | • Provenance et direction du son. |
| 6 | | 1.1.2.3 Identifier les instruments de son environnement selon leur mode de production. | • Instruments de l'environnement. |
| 7 | | 1.1.2.4 Reconnaître les instruments de son environnement selon leur mode de production. | • Instruments de l'environnement. |
| 7 | | 1.1.2.5 Reconnaître les instruments fabriqués par les enfants selon leur mode de production. | • Instruments fabriqués. |
| 7 | | 1.1.2.6 Expliquer en ses mots comment le timbre est déterminé par le mode de production. | • Timbre/mode de production. |
| 8 | | 1.1.2.7 Classer les instruments fabriqués par les enfants selon divers critères préétablis. | • Instruments fabriqués. |
| 8 | | 1.1.3 Identifier les contrastes de timbre existant entre la voix chantée et la voix parlée d'un homme, d'une femme et d'un enfant. | – Voix parlée et voix chantée/homme – femme – enfant. |
| 7 | | 1.1.3.1 Différencier une voix parlée d'une voix chantée. | • Voix parlée et voix chantée. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-----|-----------------------------|--|----------------------------------|
| 8 | Durée | 1.1.4 Reconnaître un tempo modéré. | – Tempo modéré. |
| 6 | | 1.1.4.1 Différencier un tempo lent d'un tempo rapide. | – Tempo lent – rapide. |
| 7 | | 1.1.4.2 Reconnaître des tempos lents et des tempos rapides. | • Tempos lents – rapides. |
| 8 | | 1.1.5 Reconnaître et utiliser quelques structures rythmiques simples. | – Structures rythmiques simples. |
| 6 | | 1.1.5.1 Établir la différence entre le son et le silence. | • Son – silence. |
| 6 | | 1.1.5.2 Répéter quelques structures rythmiques simples. | • Structures rythmiques simples. |
| 7 | | 1.1.5.3 Reconnaître quelques structures rythmiques simples. | • Structures rythmiques simples. |
| 8 | | 1.1.6 Utiliser un ostinato simple. | – Ostinato. |
| 6 | | 1.1.6.1 Faire des pulsations. | • Pulsation. |
| 7 | | 1.1.6.2 Constater la différence entre une pulsation et un rythme. | • Pulsation/rythme. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|-----------------------------|---|---------------------------------------|
| 8 | Hauteur | 1.1.7 Reconnaître les sons du registre moyen. | – Registre moyen. |
| 6 | | 1.1.7.1 Reconnaître des sons du registre grave et du registre aigu dans les extrêmes. | • Registre grave – aigu (extrêmes). |
| 7 | | 1.1.7.2 Reconnaître des sons graves et des sons aigus. | • Sons graves – aigus. |
| 8 | | 1.1.8 Reconnaître et utiliser l'organisation particulière d'une série de sons. | – Mouvement mélodique. |
| 7 | | 1.1.8.1 Différencier une organisation sonore ascendante et une organisation sonore descendante. | • Sons ascendants – sons descendants. |
| 8 | | 1.1.8.2 Reconnaître des sons répétés à hauteur fixe. | • Sons répétés. |
| 6-7-8 | Audition intérieure | 1.1.9 Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | – Paramètres des sons utilisés. |
| 6-7-8 | Mémoire | 1.1.10 Répéter de mémoire des arrangements sonores simples comprenant les divers paramètres musicaux connus. | • Arrangements sonores simples. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.2.0: RECONNAÎTRE LA FORME D'UNE ORGANISATION SONORE. | |
| 8 | Forme | 1.2.1 Reconnaître et utiliser la forme A-B. | – Forme A-B. |
| 6 | | 1.2.1.1 Reconnaître le début et la fin d'une structure sonore. | • Début – Fin. |
| 7 | | 1.2.1.2 Reconnaître des répétitions et des contrastes. | • Répétitions, contrastes. |
| 8 | | 1.2.2 Reconnaître et utiliser la forme canon à 2 voix. | – Forme canon. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|-----------------------------|--|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.3.0: NOMMER DES ÉLÉMENTS DU LANGAGE MUSICAL UTILISÉ ET LES TRADUIRE SELON CERTAINES FORMES DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE. | |
| 8 | Langage musical | 1.3.1 Nommer les éléments du langage musical utilisé. | – Éléments musicaux. |
| 7 | | 1.3.1.1 Nommer quelques éléments du langage musical utilisé. | • Quelques éléments musicaux. |
| 8 | | 1.3.2 Inventer quelques systèmes symboliques simples pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | – Systèmes symboliques simples. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.4.0: UTILISER CERTAINS MOYENS ET TECHNIQUES D'EXPRESSION. | |
| 6-7-8 | Moyens d'expression | 1.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. | – Mouvements appropriés aux éléments musicaux. |
| 6-7-8 | | 1.4.2 Utiliser sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores. | – Mélodies simples et effets sonores. |
| 8 | | 1.4.3 Utiliser des instruments de manipulation plus complexe. | – Instruments plus complexes. |
| 6-7 | | 1.4.3.1 Utiliser quelques instruments de manipulation simple. | • Manipulation simple d'instruments. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|-----------------------------|--|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.5.0: MANIFESTER SES IMPRESSIONS SONORES ET SON VÉCU AFFECTIF PAR DES PRODUCTIONS SONORES PERSONNELLES ET COLLECTIVES. | |
| 8 | Création | 1.5.1 Participer à des créations collectives. | – Participation collective. |
| 6-7 | | 1.5.1.1 Organiser des sons d'une manière personnelle et expressive. | • Organisation personnelle et expressive. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.6.0: RELEVER DES ANALOGIES ENTRE LA MUSIQUE QU'IL CRÉE, LA MUSIQUE D'AUJOURD'HUI ET LA MUSIQUE DU PASSÉ. | |
| 6-7-8 | Répertoire | 1.6.1 Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et et du passé. | – Certains éléments connus. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.7.0: FAIRE DES CONSTATATIONS SUR CE QU'IL A RESENTI LORS DE SES EXPÉRIENCES MUSICALES. | |
| 6-7-8 | Réaction | 1.7.1 Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores. | – Expression des émotions. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 1.8.0: ÉVALUER LE RÉSULTAT DE SON EXPRESSION EN VUE DE L'AMÉLIORER. | |
| 8 | Évaluation | 1.8.1 Discuter avec ses pairs de la variété des moyens sonores utilisés. | – Pertinence des moyens sonores utilisés (discussion). |

SECOND CYCLE

Les objectifs terminaux et intermédiaires du 2e cycle visent à rendre l'enfant capable de:

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|-----------------------------|---|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.1.0: DÉMONTRER DES HABILITÉS AUDITIVES SIMPLES QUANT À LA DISCRIMINATION AUDITIVE, À L'AUDITION INTÉRIEURE ET À LA MÉMOIRE AUDITIVE. | |
| 10-11 | Intensité | 2.1.1 Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances. | – Subtilités de nuances. |
| 9 | | 2.1.1.1 Reconnaître et utiliser des sons de plus en plus forts et de plus en plus doux. | • Crescendo, decrescendo. |
| 11 | Timbre | 2.1.2 Connaître la composition de quelques ensembles. | – Quelques ensembles. |
| 9 | | 2.1.2.1 Reconnaître les instruments de musique particuliers à son milieu. | • Quelques instruments de son milieu. |
| 10 | | 2.1.2.2 Connaître quelques instruments caractéristiques de la culture de diverses ethnies. | • Quelques instruments de différentes cultures. |
| 11 | | 2.1.3 Classer quelques instruments traditionnels par famille. | – Instruments traditionnels. |
| 10 | | 2.1.3.1 Connaître quelques instruments traditionnels. | • Quelques instruments traditionnels. |
| 11 | | 2.1.4 Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument. | – Comparaison des caractères expressifs d'un instrument. |
| 10 | | 2.1.4.1 Constaté l'influence d'un instrument sur la couleur musicale particulière d'une ethnie. | • Instrument/sonorité-ethnie. |

| Age | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|---------|-----------------------------|---|---|
| 11 | Durée | 2.1.5 Reconnaître un tempo qui accélère et qui ralentit. | – Accelerando, rallentando. |
| 9 | | 2.1.5.1 Reconnaître un tempo modéré. | • Tempo modéré. |
| 10 | | 2.1.5.2 Reconnaître un tempo qui accélère et un tempo qui ralentit. | • Tempo qui accélère et tempo qui ralentit. |
| 10-11 | Hauteur | 2.1.6 Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes. | – Structures rythmiques plus complexes. |
| 9 | | 2.1.6.1 Reconnaître et utiliser des structures rythmiques variées. | • Structures rythmiques variées. |
| 10-11 | | 2.1.7 Reconnaître certains intervalles familiers. | – Intervalles familiers. |
| 9 | Audition intérieure | 2.1.7.1 Illustrer l'agencement particulier de certaines suites de sons. | • Suites de sons. |
| 9 | | 2.1.7.2 Différencier des sons conjoints et des sons disjoints. | • Sons conjoints, sons disjoints. |
| 9-10-11 | | 2.1.8 Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | – Paramètres des sons utilisés. |
| 9-10-11 | Mémoire auditive | 2.1.9 Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus. | – Arrangements sonores plus complexes. |
| 11 | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.2.0: RECONNAÎTRE LA FORME D'UNE ORGANISATION SONORE. | |
| 10-11 | | 2.2.1 Reconnaître et utiliser la forme rondo (A – B – A – C – A). | – Rondo. |
| 9 | | 2.2.1.1 Reconnaître et utiliser une structure musicale A – B – A. | • Forme A – B – A. |
| 9-10-11 | | 2.2.2 Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix. | – Canon à 3 voix. |
| | | 2.2.3 Faire des comparaisons entre un thème et ses variations. | – Thème – variations. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|--|--|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.3.0: NOMMER DES ÉLÉMENTS DU LANGAGE MUSICAL ET LES TRADUIRE SELON CERTAINES FORMES DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE. | |
| 11 | Langage musical | 2.3.1 Lire quelques mélodies simples selon le code traditionnel. | – Mélodies simples. |
| 9 | | 2.3.1.1 Lire quelques sons conjoints et disjoints selon le code traditionnel. | • Sons conjoints, sons disjoints. |
| 9 | | 2.3.1.2 Lire quelques patrons rythmiques selon le code traditionnel. | • Patrons rythmiques. |
| 11 | | 2.3.2 Nommer les éléments du langage musical utilisés selon le code traditionnel. | – Éléments utilisés. |
| 9 | | 2.3.2.1 Nommer les éléments d'intensité et de hauteur utilisés selon le code traditionnel. | • Éléments d'intensité et de hauteur. |
| 11 | | 2.3.3 Lire les signes utilisés selon leur symbole conventionnel. | – Signes utilisés. |
| 10 | | 2.3.3.1 Lire les signes d'intensité selon leur symbole conventionnel. | • Intensité. |
| 10-11 | | 2.3.4 Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | – Systèmes symboliques plus complexes. |
| 9 | 2.3.4.1 Inventer quelques systèmes symboliques simples pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | • Systèmes symboliques simples. | |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|---------|-----------------------------|---|--|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.4.0: UTILISER CERTAINS MOYENS ET TECHNIQUES D'EXPRESSION. | |
| 9-10-11 | Moyens d'expression | 2.4.1 Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. | – Mouvements appropriés aux éléments musicaux. |
| 11 | | 2.4.2 Utiliser sa voix avec une plus grande subtilité de nuances dans les chants et les créations vocales. | – Subtilité de nuances (voix). |
| 9 | | 2.4.2.1 Utiliser sa voix avec plus d'assurance et de contrôle dans les chants et les créations vocales. | • Assurance et contrôle (voix). |
| 10 | | 2.4.2.2 Utiliser sa voix avec plus de précision dans les chants et les créations vocales. | • Précision (voix). |
| 11 | | 2.4.3 Créer et interpréter quelques pièces instrumentales avec une certaine habileté d'exécution. | – Certaine habileté d'exécution instrumentale. |
| 9 | | 2.4.3.1 Utiliser des instruments de manipulation plus complexe. | • Instruments plus complexes. |
| 10 | | 2.4.3.2 S'exprimer au moyen d'un instrument particulier avec une certaine habileté technique. | • Instrument particulier (habileté). |
| 11 | | 2.4.4 Diriger certaines créations collectives. | – Direction. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-----|-----------------------------|--|---|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.5.0: MANIFESTER SES IMPRESSIONS SONORES ET SON VÉCU AFFECTIF PAR DES PRODUCTIONS SONORES PERSONNELLES ET COLLECTIVES. | |
| 11 | Création | 2.5.1 Participer à des créations musicales plus élaborées. | – Créations musicales plus élaborées. |
| 9 | | 2.5.1.1 Participer à des créations sonores plus variées. | • Créations sonores variées. |
| 10 | | 2.5.1.2 Participer à l'invention d'une structure musicale faite à partir d'un objectif d'expression commun. | • Objectif d'expression commun relié à une invention. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.6.0: RELEVER DES ANALOGIES ENTRE LA MUSIQUE QU'IL CRÉE, LA MUSIQUE D'AUJOURD'HUI ET LA MUSIQUE DU PASSÉ. | |
| 11 | Répertoire | 2.6.1 Comparer diverses utilisations des éléments connus chez des auteurs d'aujourd'hui et du passé. | – Ses réalisations et celles des autres. |
| 9 | | 2.6.1.1 Comparer l'utilisation des instruments connus, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. | • Instruments connus de diverses époques. |
| 10 | | 2.6.1.2 Retrouver les formes qu'il utilise, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. | • Formes de diverses époques. |
| 10 | | 2.6.1.3 Comparer l'utilisation des instruments traditionnels, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. | • Instruments traditionnels de diverses époques. |

| Âge | Composante de la discipline | Objectifs terminaux et intermédiaires | Contenu |
|-------|-----------------------------|--|---|
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.7.0: FAIRE DES CONSTATATIONS SUR CE QU'IL A RESENTI LORS DE SES EXPÉRIENCES MUSICALES. | |
| 11 | Réactions | 2.7.1 Faire des choix musicaux à partir de ce qu'il ressent. | – Choix musicaux. |
| 9-10 | | 2.7.1.1 Comparer avec ses pairs les diverses émotions suscitées par certains arrangements sonores. | • Comparaison des émotions. |
| | OBJECTIF GÉNÉRAL | 2.8.0: ÉVALUER LE RÉSULTAT DE SON EXPRESSION EN VUE DE L'AMÉLIORER. | |
| 10-11 | Évaluation | 2.8.1 Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié. | – Démarche rationnelle de l'évaluation. |
| 9 | | 2.8.1.1 Discuter avec ses pairs de la pertinence des moyens utilisés. | • Pertinence des moyens utilisés (discussion). |
| 10-11 | | 2.8.2 Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée. | – Expression sonore désirée/expression sonore réalisée. |

7.0 ÉVALUATION

L'évaluation est un moyen qui permet de vérifier si l'orientation du programme est respectée et si les objectifs sont atteints. Elle mérite une place importante dans l'enseignement dont elle fait partie intégrante, car elle joue un double rôle:

- **un rôle diagnostique:** il importe d'examiner les acquisitions de l'enfant, d'observer ses progrès, de le situer par rapport à lui-même afin de faire le point et de trouver les moyens d'améliorer la situation existante;
- **un rôle pronostique:** il s'agit de planifier une nouvelle étape d'apprentissage à partir de ce qu'est l'enfant au niveau de ses qualités intellectuelles et affectives et au plan des connaissances acquises et à acquérir à l'intérieur d'une démarche spécifique.

Pourquoi évaluer?

Pour l'enseignant, l'évaluation est l'instrument qui lui permet de mieux connaître l'enfant, d'établir son niveau d'apprentissage individuel en regard des objectifs du programme et de le situer dans ses apprentissages passés, présents et futurs. Elle est aussi une occasion de réflexion sur sa démarche éducative et une remise en question de son approche pédagogique afin de la réajuster, s'il y a lieu.

Pour l'enfant, l'évaluation est une occasion de recevoir une rétroaction (feed-back) sur ses apprentissages et de développer sa discrimination et son sens critique face à ses réalisations. Elle valorise l'enfant si l'on a soin de faire ressortir les côtés positifs de chacun et si le groupe, soutenu par l'enseignant, a le souci d'améliorer les quelques points faibles que l'on peut retrouver chez les uns comme chez les autres. L'évaluation est une occasion de coopération et d'échanges constants entre l'enseignant et les élèves si l'on a soin d'éliminer les facteurs de stress, de peur et de compétition souvent associés à cette activité.

Un apprentissage progressif d'une forme de co-appréciation peut favoriser ce climat: les critères d'évaluation sont discutés par les enfants qui les acceptent par la suite.

Quoi évaluer?

L'évaluation s'appuie d'abord sur des objectifs d'enseignement précis. Le degré d'atteinte des objectifs liés aux connaissances ainsi que le niveau de perception des éléments constitutifs de la musique (rythme, mélodie) peuvent être mesurés par divers moyens et évalués d'une façon quantitative. Par contre, le degré d'atteinte des objectifs qui se

réfèrent à la motivation et à la réaction esthétique étant plus subjectif, complexe et personnel, il devrait, par conséquent, faire l'objet d'une co-évaluation entre l'enseignant et l'élève.

C'est dans la création musicale de l'enfant que le transfert des apprentissages peut le mieux s'observer. L'enseignant examine d'abord le contenu des situations proposées puis constate la signification, la variété et l'originalité des réalisations de l'enfant face au problème posé. Il s'agit de déterminer la valeur de la réalisation dans une démarche évolutive. La valeur d'une réalisation ne peut se trouver que dans une démarche authentique, c'est-à-dire dans une réalisation qui reflète les expériences et le niveau de développement génétique musical de l'enfant.

Qui évalue?

Grâce à sa compétence et à sa connaissance des divers objectifs d'apprentissage poursuivis, l'enseignant, devant un ensemble de résultats, est certainement celui qui est le mieux placé pour poser un jugement et prendre les dispositions les plus pertinentes et les plus valables en vue d'assister l'enfant dans sa démarche et de le guider dans les diverses étapes de son cheminement.

Comment et quand évaluer?

À partir d'objectifs précis fondés sur l'évolution génétique et musicale de l'enfant, l'enseignant peut élaborer des critères qui lui permettent de recueillir des informations pertinentes sur la démarche d'apprentissage de chacun de ses élèves.

On privilégie deux types d'évaluation en musique:

— l'évaluation formative:

Un tel mode d'évaluation informe l'enseignant sur le chemin parcouru par l'enfant au fur et à mesure des apprentissages et l'aide à adapter son enseignement, en tenant compte des capacités physiques, intellectuelles et affectives de l'élève.

Le processus d'évaluation doit être continu, car l'évaluation qu'on souhaite dans le domaine de l'art doit présenter un aspect intégré au processus d'apprentissage. L'évaluation continue ou formative considère non pas le résultat d'une seule mesure, mais plutôt un ensemble cohérent de mesures établies pendant la scolarité; présentant ainsi un profil de l'évolution de l'enfant sur une période donnée.

— l'évaluation sommative:

Il s'agit, dans ce type d'évaluation, de considérer, toujours à partir de critères définis, les étapes importantes parcourues par l'enfant au cours d'une période

déterminée. On tente plutôt de savoir à quelle vitesse l'acquisition a été obtenue; on évalue donc globalement l'aptitude et la capacité, plutôt qu'un contenu restreint de l'apprentissage.

Instruments d'évaluation

Les instruments servant à établir l'évaluation peuvent être soit un test sonore ou écrit, soit une tâche à accomplir.

L'évaluation peut être conservée sous forme de grille d'observation, de feuille de route ou de fiche personnelle, revêtant ainsi un caractère descriptif.

L'information aux parents s'avère importante. Elle peut leur être communiquée à l'occasion d'une classe ouverte, d'un montage sur vidéo, d'une conversation avec l'enseignant ou d'une modeste démonstration musicale dépouillée de tout esprit de compétition.

8.0 CONCLUSION

Ce programme s'est voulu un plan d'action précis en vue d'aider les enseignants dans une planification logique et cohérente des apprentissages.

Les grandes orientations, les buts et les objectifs proposés ont été formulés à partir des considérations suivantes: l'environnement physique et social actuel, le développement génétique et musical de l'enfant et une approche pédagogique visant à susciter des réactions affectives et cognitives par l'expérimentation et l'organisation des sons.

Ce programme met un accent particulier sur une sensibilisation à la musique contemporaine et sur une familiarisation à de nouveaux arrangements sonores. La transmission de l'héritage culturel musical n'est cependant pas négligée.

Les divers objectifs d'apprentissage proposés sont un minimum requis pour l'ensemble des enfants du primaire. L'enseignant devra toutefois faire preuve de souplesse, soit en adaptant les objectifs proposés à des enfants qui n'ont pas reçu les acquis musicaux nécessaires dans les années précédentes, soit en approfondissant les expériences musicales avec des enfants dont le potentiel ou le milieu permet de poursuivre plus loin les apprentissages.

Des trois étapes de la démarche disciplinaire, à savoir: **percevoir, faire, réagir**, découle la démarche pédagogique qui, à son tour, oriente les divers types d'activités musicales. Il va de soi que l'évaluation est tributaire des orientations et des démarches proposées.

Il est à espérer que ces diverses expériences sauront développer chez l'enfant des habiletés à réagir aux multiples facettes constituant le phénomène sonore et lui fournir les moyens de s'exprimer par la musique.

9.0 BIBLIOGRAPHIE

- Andress, Barbara L., et al. **Music in Early Childhood**. Music Educators National Conference, 1973.
- Bergethon, Boardman. **Musical Growth in the Elementary School**. New York, Third Edition, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Burdet, Silver. **Music: Materials for Teaching**. New Jersey, Professional Publications, Silver Burdet Company, 1976.
- De Landsheere, Viviane et Gilbert. **Définir les objectifs de l'éducation**. Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
- Eisner, Elliot, Ecker David, W. **Readings in Art Education**. Toronto, Glaisdell Publishing Co., 1966.
- Francis, Robert. **La Perception**. Paris, Presses Universitaires de France, 1969.
- Francis, Robert. **La perception de la musique**. Paris, Librairie philosophique, 1972.
- Gagné, Robert M. **Les principes fondamentaux de l'apprentissage**. Montréal, Les Éditions H.R.W. Ltée., 1976.
- Howard, Walter. **La musique et l'enfant**. Paris, Presses Universitaires de France, 1952.
- Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. **Creative and Mental Growth**. London, The Mc Millan Company, Collier, Mc Millan Ltd., 1970.
- Music Educators National Conference. **The School Music Program: Description and Standards**. Reston, Virginia, Library of Congress Catalog Card, number 74-18863, 1974.
- Paré, André. **Créativité et pédagogie ouverte**. Tome I, tome II, tome III. Ste-Rose-de-Laval, Édition N.H.P., 1977.
- Porcher, Louis. **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité**. Paris, Armand Colin, 1973.
- Rabeck, Lois and Wheeler, Lawrence. **New Approaches to Music in the Elementary School**. Iowa, Third edition, W.M.C. Brown Company Publishers, Dubuque, 1976.
- Regelski, Thomas. **Principles and Problems of Music Education**. New Jersey, Prentice Hall Englewood Cliffs, 1975.
- Reimer, Bennet. **Une philosophie de l'éducation musicale**. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976.
- Teplov, B.M. **Psychologie des aptitudes musicales**. Paris, Bibliothèque scientifique internationale, Presses universitaires de France, 1966.
- Willems, Edgar. **L'oreille musicale**. Vienne, Éditions Pro Musica, 1970.
- I — **La préparation auditive de l'enfant**. Vienne, Éditions Pro Musica, 1970.
- Zénatti, Arlette. **Le développement générique de la perception**. France, Paris VIIe, Centre national de la recherche scientifique, 1969.
- Zimmerman, Marilyn P. **Musical Characteristics of Children**. Reston, Virginia, Music Educators National Conference, 1971.

10.0 LEXIQUE

Intervalle: distance qui relie deux sons de hauteur différente.

Ostinato: répétition sans interruption d'une série de sons, d'un patron rythmique ou mélodique, d'une phrase musicale.

Paramètres du son: qualités du son: hauteur, durée, intensité, timbre.

Pulsation: battement régulier que l'on ressent en entendant ou en faisant de la musique, et qui suscite des gestes du pied, des mains, durant une audition. La pulsation est une façon de mesurer l'écoulement des sons dans le temps (sauf pour la musique contemporaine).

Structure rythmique,

patron rythmique: série de sons formant un modèle, une entité complète généralement courte. Ce modèle rythmique peut contenir des sons de même durée ainsi que certains accents d'intensité. La hauteur des sons ne varie pas.

11.0 Annexe

Les tableaux-synthèses qui suivent comprennent les différents objectifs généraux du programme. Sous chaque objectif général sont rattachés les divers objectifs terminaux (—) et intermédiaires (•) pour tous les âges du primaire. Chaque objectif d'apprentissage est identifié en référence à son numéro de présentation par cycle dans le programme.

La lecture du tableau-synthèse, à la verticale, permet de prendre connaissance de tous les objectifs d'apprentissage reliés à un âge donné. La lecture du tableau-synthèse, à l'horizontale, permet de constater la progression, dans le contenu d'un objectif, pour l'ensemble du primaire.

11.0 ANNEXE LES OBJECTIFS DU PRIMAIRE

Objectif général: 1.0 Rendre l'enfant capable de démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive.

| ÂGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|-----------|---|--|---|--|---|--|
| Intensité | <p>1.1.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser 2 degrés d'intensité: le fort et le doux. | <p>1.1.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser 2 degrés d'intensité: le fort et le doux. | <p>1.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des sons de plus en plus forts et de plus en plus doux. | <p>2.1.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des sons de plus en plus forts et de plus en plus doux. | <p>2.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances. | <p>2.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser certaines subtilités de nuances. |
| Timbre | <p>1.1.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les sons de l'environnement selon leur mode de production. <p>1.1.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître la provenance et la direction du son. <p>1.1.2.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les instruments de son environnement selon leur mode de production. | <p>1.1.2.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les instruments de son environnement selon leur mode de production. <p>1.1.2.5</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les instruments fabriqués par les enfants selon leur mode de production. <p>1.1.2.6</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer en ses mots comment le timbre est déterminé par le mode de production. <p>1.1.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Différencier une voix parlée d'une voix chantée. | <p>1.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Classer les instruments de son environnement selon leur mode de production. <p>1.1.2.7</p> <ul style="list-style-type: none"> Classer les instruments fabriqués par les enfants selon divers critères préétablis. <p>1.1.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les contrastes de timbre existant entre la voix chantée et la voix parlée d'un homme, d'une femme et d'un enfant. | <p>2.1.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les instruments de musique particuliers à son milieu. | <p>2.1.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques instruments caractéristiques de la culture de diverses ethnies. <p>2.1.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques instruments traditionnels. <p>2.1.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Constater l'influence d'un instrument sur la couleur particulière d'une ethnie. | <p>2.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître la composition de quelques ensembles. <p>2.1.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Classer quelques instruments traditionnels par famille. <p>2.1.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument. |

| ÂGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|----------------------------|---|--|--|--|---|--|
| Durée | <p>1.1.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Différencier un tempo lent d'un tempo rapide. <p>1.1.5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir la différence entre le son et le silence. <p>1.1.5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter quelques structures rythmiques simples. <p>1.1.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des pulsations. | <p>1.1.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des tempos lents et des tempos rapides. <p>1.1.5.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques structures rythmiques simples. <p>1.1.6.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Constater la différence entre une pulsation et un rythme. | <p>1.1.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître un tempo modéré. <p>1.1.5</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser quelques structures rythmiques simples. <p>1.1.6</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser un ostinato simple. | <p>2.1.5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître un tempo modéré. <p>2.1.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des structures rythmiques variées. | <p>2.1.5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître un tempo qui accélère et un tempo qui ralentit. <p>2.1.6</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes. | <p>2.1.5</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître un tempo qui accélère et qui ralentit. <p>2.1.6</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des structures rythmiques plus complexes. |
| Hauteur | <p>1.1.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des sons du registre grave et du registre aigu dans les extrêmes. | <p>1.1.7.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des sons graves et des sons aigus. <p>1.1.8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Différencier une organisation sonore ascendante et une organisation sonore descendante. | <p>1.1.7</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les sons du registre moyen. <p>1.1.8</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser l'organisation particulière d'une série de sons. <p>1.1.8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des sons répétés à hauteur fixe. | <p>2.1.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Illustrer l'agencement particulier de certaines suites de sons. <p>2.1.7.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Différencier des sons conjoints et des sons disjoints. | <p>2.1.7</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître certains intervalles familiers. | <p>2.1.7</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître certains intervalles familiers. |
| Audition intérieure | <p>1.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | <p>1.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | <p>1.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | <p>2.1.8</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | <p>2.1.8</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. | <p>2.1.8</p> <ul style="list-style-type: none"> Entendre intérieurement les divers paramètres des sons utilisés. |
| Mémoire auditive | <p>1.1.10</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores simples comprenant les divers paramètres musicaux connus. | <p>1.1.10</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores simples comprenant les divers paramètres musicaux connus. | <p>1.1.10</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores simples comprenant les divers paramètres musicaux connus. | <p>2.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus. | <p>2.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus. | <p>2.1.9</p> <ul style="list-style-type: none"> Répéter de mémoire des arrangements sonores plus complexes comprenant les divers paramètres musicaux connus. |

Objectif général: 2.0 Rendre l'enfant capable de reconnaître la forme d'une organisation sonore.

| AGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans | |
|-------|---|---|--|--|---|--------|--|
| Forme | <p>1.2.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître le début et la fin d'une structure sonore. | <p>1.2.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des répétitions et des contrastes. | <p>1.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser la forme A – B. <p>1.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser la forme canon à 2 voix. | <p>2.2.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser une structure musicale A – B – A. <p>2.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix. | <p>2.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser la forme rondo: (A – B – A – C – A). <p>2.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser un canon à 3 voix. <p>2.2.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des comparaisons entre un thème et ses variations. | | |

Objectif général: 3.0 Rendre l'enfant capable de nommer des éléments du langage musical et de les traduire selon certaines formes de représentation graphique.

| AGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans | |
|-----------------|-------|---|--|--|---|---|--|
| Langage musical | | <p>1.3.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Nommer quelques éléments du langage musical utilisé. | <p>1.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Nommer les éléments du langage musical utilisé. <p>1.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer quelques systèmes symboliques simples pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | <p>2.3.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire quelques sons conjoints et disjoints selon le code traditionnel. <p>2.3.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire quelques patrons rythmiques selon le code traditionnel. <p>2.3.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Nommer les éléments d'intensité et de hauteur utilisés selon le code traditionnel. <p>2.3.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer quelques systèmes symboliques simples pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | <p>2.3.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire les signes d'intensité selon leur symbole conventionnel. <p>2.3.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | <p>2.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire quelques mélodies simples selon le code traditionnel. <p>2.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Nommer les éléments du langage musical utilisés selon le code traditionnel. <p>2.3.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire les signes utilisés selon leur symbole conventionnel. <p>2.3.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer quelques systèmes symboliques plus complexes pour illustrer les éléments du langage musical utilisé. | |

Objectif général: 4.0 Rendre l'enfant capable d'utiliser certains moyens et techniques d'expression.

| ÂGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|---------------------|---|---|---|--|--|---|
| Moyens d'expression | <p>1.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>1.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores. <p>1.4.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser quelques instruments de manipulation simple. | <p>1.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>1.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores. <p>1.4.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser quelques instruments de manipulation simple. | <p>1.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>1.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores. <p>1.4.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des instruments de manipulation plus complexe. | <p>2.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>2.4.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix avec plus d'assurance et de contrôle dans les chants et les créations vocales. <p>2.4.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des instruments de manipulation plus complexe. | <p>2.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>2.4.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix avec plus de précision dans les chants et les créations vocales. <p>2.4.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> S'exprimer au moyen d'un instrument particulier avec une certaine habileté technique. | <p>2.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés. <p>2.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser sa voix avec une plus grande subtilité de nuances dans les chants et les créations vocales. <p>2.4.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Créer et interpréter quelques pièces instrumentales avec une certaine habileté d'exécution. <p>2.4.4</p> <ul style="list-style-type: none"> Diriger certaines créations collectives. |

Objectif général: 5.0 Rendre l'enfant capable de manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.

| ÂGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|----------|--|--|--|---|--|---|
| Création | <p>1.5.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser des sons d'une manière personnelle et expressive. | <p>1.5.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser des sons d'une manière personnelle et expressive. | <p>1.5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à des créations collectives. | <p>2.5.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à des créations sonores plus variées. | <p>2.5.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à l'invention d'une structure musicale faite à partir d'un objectif d'expression commun. | <p>2.5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à des créations musicales plus élaborées. |

Objectif général: 6.0 Rendre l'enfant capable de relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé.

| ÂGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|------------|--|--|--|--|---|---|
| Répertoire | <p>1.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et du passé. | <p>1.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et du passé. | <p>1.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques éléments connus dans des pièces simples d'aujourd'hui et du passé. | <p>2.6.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer l'utilisation des instruments connus, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. | <p>2.6.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Retrouver les formes qu'il utilise, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. <p>2.6.1.3</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer l'utilisation des instruments traditionnels, dans la musique d'aujourd'hui et du passé. | <p>2.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer diverses utilisations des éléments connus chez des auteurs d'aujourd'hui et du passé. |

Objectif général: 7.0 Rendre l'enfant capable de faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.

| AGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|----------|--|--|--|---|---|---|
| Réaction | <p>1.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores. | <p>1.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores. | <p>1.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores. | <p>2.7.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer avec ses pairs les diverses émotions suscitées par certains arrangements sonores. | <p>2.7.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer avec ses pairs les diverses émotions suscitées par certains arrangements sonores. | <p>2.7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des choix musicaux à partir de ce qu'il ressent. |

Objectif général: 8.0 Rendre l'enfant capable d'évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.

| AGE | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|------------|-------|-------|---|--|---|---|
| Évaluation | | | <p>1.8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Discuter avec ses pairs de la variété des moyens sonores utilisés. | <p>2.8.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Discuter avec ses pairs de la pertinence des moyens utilisés. | <p>2.8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié. <p>2.8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée. | <p>2.8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier le résultat sonore en vue de le comparer avec ce qui avait été planifié. <p>2.8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> Rechercher les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée. |

CONCLUSION

Dans ce programme d'études, on a proposé différentes facettes de l'éducation esthétique en mettant en évidence la spécificité de chacune des disciplines artistiques. Ce programme d'études constitue un instrument de travail à la fois un et multiple. Multiple, par la volonté d'offrir le plus grand nombre de pistes d'apprentissage et de développement artistique qui permettent d'enrichir enfants et enseignants de l'école primaire. Un, par le souci de véhiculer un même esprit face à l'enseignement des arts, au sein de la rénovation actuelle de l'école québécoise.

S'il est vrai que l'enseignement, en général, contribue au développement multidimensionnel de l'individu, l'enseignement des arts constitue une préoccupation fondamentale dans la formation de l'enfant, puisqu'il a pour rôle de l'aider à se découvrir, à se révéler, bref à cheminer pour accéder à l'autonomie. L'école se doit de lui mettre toutes les cartes en mains et de le stimuler de diverses façons afin qu'il devienne un individu actif et impliqué dans son milieu. Inscrit, dès l'école primaire, dans une démarche artistique, poursuivant un cheminement personnel vers l'expression et la communication symbolique, il deviendra celui qui est capable de partager ses expériences avec son entourage et d'apporter des changements dans la société.

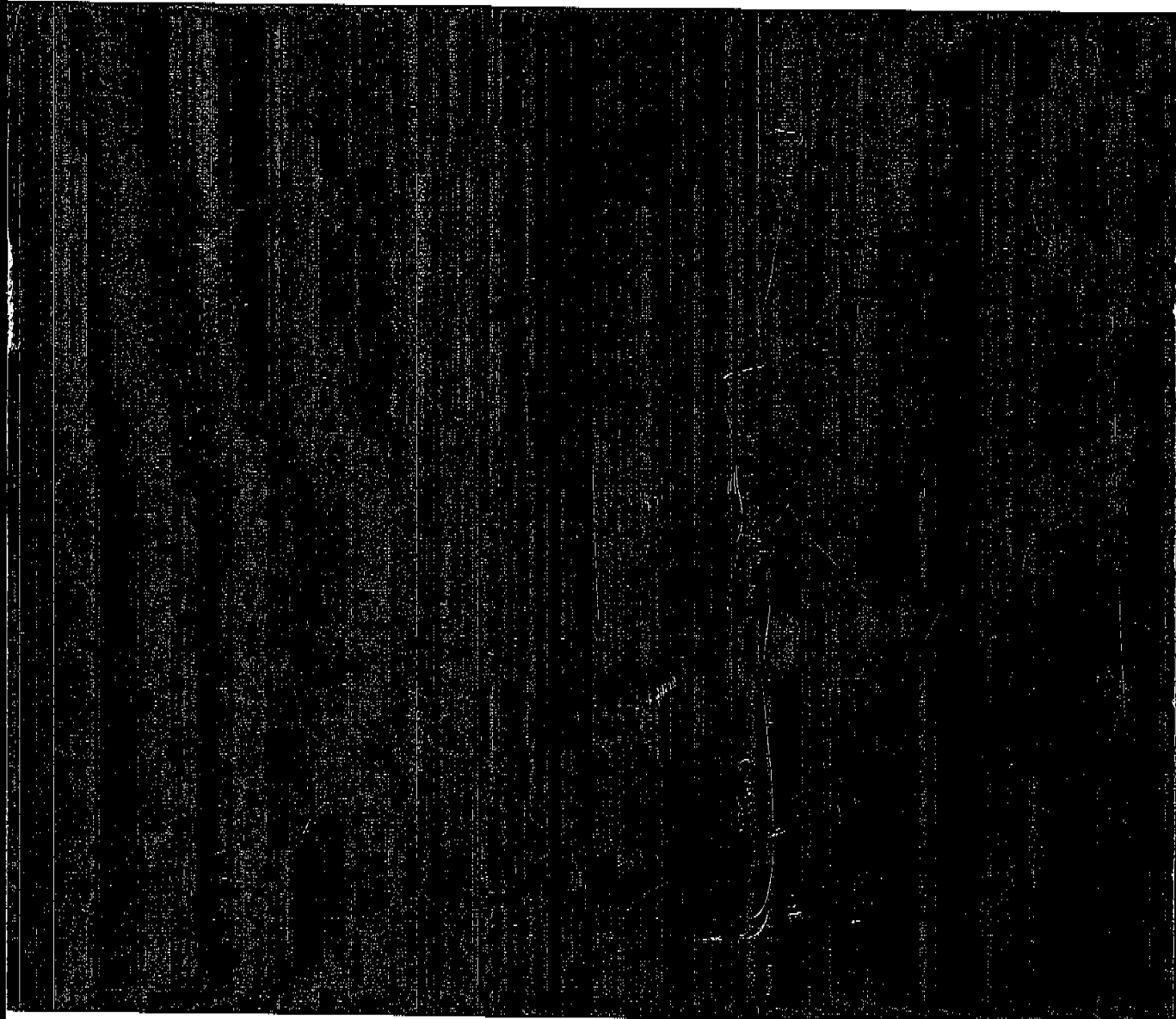
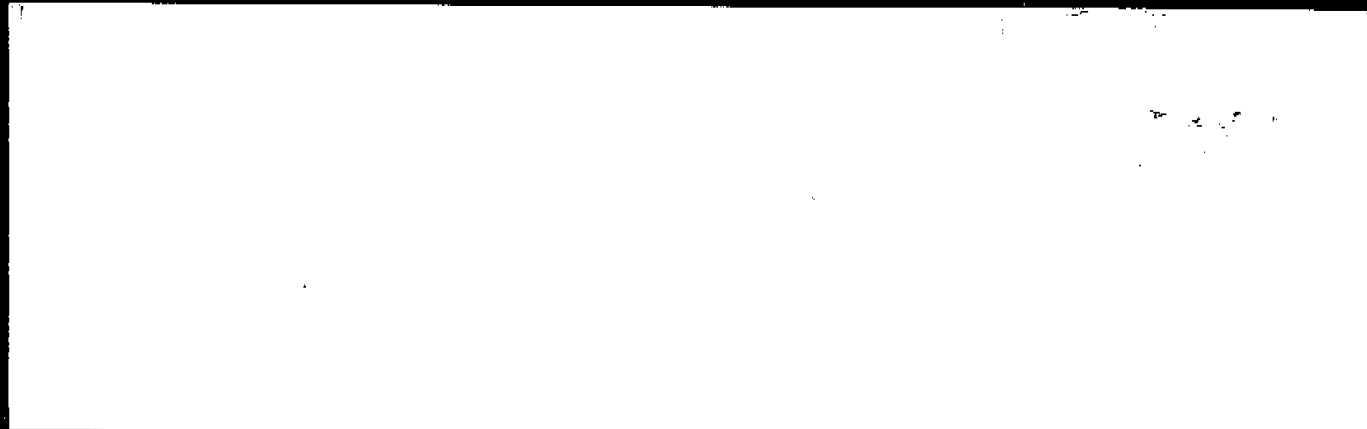
L'expérience esthétique offre à l'individu la possibilité de conquérir son autonomie face aux multiples invasions techniques et sociales qu'il subit. C'est par l'activité créatrice que l'homme se construit, dans l'ouverture au monde et dans le mouvement même de la vie. Chacun n'est que ce qu'il a créé pour soi et pour les autres en se réalisant soi-même. Conscient d'être responsable — dans une certaine mesure — des générations montantes, on se doit, dès maintenant, d'accorder à l'art une place de choix dans la société qui s'élabore.

RÉFÉRENCES

- Andress, Barbara L., et al. **Music in Early Childhood**. Music Educators National Conference, 1973.
- Arnheim, R. **Art and Visual Perception**. A Psychology of Creative Eye. **Visual Thinking**. California, University of California Press, 1969.
- Arnheim, R. **La pensée visuelle**. Traduit de **Visual Thinking**. France, Flammarion, 1976.
- Austin, J.L. **Le langage de la perception**. Paris, Librairie Armand Colin, Collection U2, 1971.
- Barret, Gisèle. **Pédagogie de l'expression dramatique**. Montréal, Université de Montréal, Éditions privées, 1973.
- Beaudot, Alain. **Vers une pédagogie de la créativité**. Paris, Les Éditions E.S.F., 1973. 119 p.
- Beaupré, P. **Les arts plastiques et visuels sont aussi didactiques**. Joliette, Éditions Pleins Bords, 1978.
- Berge, Yvonne. **Vivre son corps pour une pédagogie du mouvement**. Paris, Le Seuil, 1975. 172 p.
- Bergethon, Boardman. **Musical Growth in the Elementary School**. New York, Third Edition, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Bertherat, Thérèse et Carol Bernstein. **Le corps a ses raisons**. Paris, Le Seuil, 1976. 202 p.
- Bertrand, Monique et Mathilde Dumont. **Expression corporelle. Mouvement et pensée**. Paris, J. Urin, 1970. 145 p.
- Boorman, Joyce. **Creative Dance in the First Three Grades**. Ontario, Don Mills, Longman Canada Ltd., 1969. 121 p.
- Boorman, Joyce. **Creative Dance in Grades Four to Six**. Ontario, Don Mills, Longman Canada Ltd., 1971. 182 p.
- Burdet, Silver. **Music: Materials for Teaching**. New Jersey, Professional Publications, Silver Burdet Company, 1976.
- Cassirer, E. **La philosophie des formes symboliques**. Traduit par J. Lacoste, Tome 2. Paris, Édition de Minuit, 1972.
- Château, Jean. **Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**. Paris, Librairie philosophique J. Urin, 1946.
- Courtney, Richard. **Teaching Drama**. Londres, Cassel, 1965.
- De Landsheere, Viviane et Gilbert. **Définir les objectifs de l'éducation**. Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
- Demonstine, Geraldine. **Children Dance in the Classroom**. New York, Collier McMillan Publishers, 1971. 270 p.
- Dropsy, Jacques. **Vivre dans son corps**. Paris, Épi, 1973.
- Eisner, Elliot, Ecker David, W. **Readings in Art Education**. Toronto, Glaisdell Publishing Co., 1966.
- Fleming, Gladys Andrews. **Creative Rhythmic Movement**. New Jersey, Prentice Hall, Inc., 1976. 355 p.
- Focillon, H. **Vie des formes**. France, Presses Universitaires, 1955.
- Foster, John. **The Influence of Rudolf Laban**. London, Lepus Books, 1977. 184 p.
- Francis, Robert. **La perception**. Paris, Presses Universitaires de France, 1969.
- Francis, Robert. **La perception de la musique**. Paris, Librairie philosophique, 1972.
- Fustier, Michel. **Pratique de la créativité**. Paris, Les Éditions E.S.F., 1976. 165 p.
- Garaudy, Roger. **Danser sa vie**. Paris, Édition du Seuil, 1973. 201 p.
- Gagné, Robert M. **Les principes fondamentaux de l'apprentissage**. Montréal, Les Éditions H.R.W. Ltée, 1976.
- Girard, G., Ouellet, R., Rigault, C. **L'univers du théâtre**. Paris, PUF Littératures modernes, 1978.
- Gombrich, E.H. **Symbolic Images**. Great Britain, Phaidon Paper Backs, Edimburgh, 1975.
- Meditation on Hobby Horse**. London, Phaidon Paper Backs, 1963.
- Hayes, Elizabeth R. **An Introduction to the Teaching of Dance**. New York, Ronald Press Cie, 1964. 340 p.
- Henriot, Jacques. **Le Jeu**. Paris, Presses Universitaires de France, 1969.
- Howard, Walter. **La musique et l'enfant**. Paris, Presses Universitaires de France, 1952.
- Huyghe, R. **Les puissances de l'image**. Paris, Flammarion, 1964.
- Joyce, Mary. **First Steps in Teaching Creative Dance**. Palo Alto, National Press Books, 1973. 191 p.
- Jung, C.G. **Man and his Symbols**. New York, Doubleday and Company Inc., Garden City, 1964.
- Kellogg, R. **Analyzing Children's Art**. California, Maryfield Publication Co., 1969.
- Klemm, F. **Histoire des techniques**. Traduit de l'allemand par A.M.V.D. Lahr, Degout. Paris, Payot, 1966.

- Krauss, Richard. **Folk and Square Dance and Singing Games for Elementary Schools.** Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1966.
- Laban, Rudolf. **Modern Educational Dance.** 3rd ed. London, Mac Donald & Evans, 1975. 141 p.
- Lange, R. **The Nature of Dance.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1975. 142 p.
- Langer, Suzanne K. **Feeling and Form, A Theory of Art.** New York, Charles Scribner's Sons, 1953.
- Lapierre, A. et B. Accouturier. **Les contrastes et la découverte des notions fondamentales.** Paris, Doin, 1974. 228 p.
- Le Boulch, Jean. **L'éducation par le mouvement.** Paris, Éditions ESF, 1969-1973.
- Leenhardt, Pierre. **L'enfant et l'expression dramatique.** Paris, Casterman, 1973.
- Leroi-Gourhan, A. **Le geste et la parole.** Paris, Sciences d'aujourd'hui, Éditions Albin Michel, 1964. (Collection dirigée par André Georges).
- I. **Technique et langage.** Paris, Albin Michel, 1964.
 - II. **La mémoire et les rythmes.** Paris, Albin Michel, 1965.
 - III. **L'homme et la matière.** Paris, Albin Michel, 1943.
 - IV. **Milieu et techniques.** Paris, Albin Michel, 1945.
- Lowen, Alexander. **Le plaisir.** New York, Les Éditions du Jour (Tchou), 1976. 238 p.
- Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. **Creative and Mental Growth.** London, The Mc Millan Company, Collier, Mc Millan Ltd., 1970.
- Martenot, Maurice. **Se relaxer.** Paris, Albin Michel, 1977.
- Merleau-Ponty, M. **L'oeil et l'esprit.** France, NRF Gallimard, 1964.
Le visible et l'invisible. France, NRF Gallimard, 1964.
- Murray, Ruth L. **Dance in Elementary Education.** Third edition. London, Harper & Row Publishers, 1975. 445 p.
- Music Educators National Conference. **The School Music Program: Description and Standards.** Reston, Virginia, Library of Congress Catalog Card, number 74-18863, 1974.
- Nadel Myron H. et Constance H. Miller. **The Dance Experience. Reading in Dance Appreciation.** New York, Universe Books, 1978. 388 p.
- North, Marion. **Movement Education. A guide for the Primary and Middle School Teacher.** London, Temple Smith, 1973.
- Piaget, J. **La formation du symbole chez l'enfant.** Paris, Delachaux et Niestlé, 1964.
La représentation de l'espace chez l'enfant. France, Presses Universitaires, 1977.
- Paquette, Claude. **Vers une pratique de la pédagogie ouverte.** Laval, Éditions N.H.P., 1976. 220 p.
- Paré, André. **Créativité et pédagogie ouverte.** Tome I, tome II, tome III. Ste-Rose-de-Laval, Édition N.H.P., 1977.
- Pemberton Biling, R., Clegg, J.D. **Teaching Drama.** Londres, University London Press, 1965.
- Porcher, Louis. **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité.** Paris, Armand Colin, 1973.
- Preston, Valérie. **A Handbook for Modern Educational Dance.** London, W.C.I. Mac Donald & Evans Ltd., 1963. 187 p.
- Rabeck, Lois and Wheeler, Lawrence. **New Approaches to Music in the Elementary School.** Iowa, Third Edition, W.M.C. Brown Company Publishers, Dubuque, 1976.
- Regelski, Thomas. **Principles and Problems of Music Education.** New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1975.
- Reimer, Bennet. **Une philosophie de l'éducation musicale.** Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976.
- Rioux, M. **Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec.** Québec, L'Éditeur officiel, 1968.
- Rioux, M., Bilz, D., Boisvert, J.M. **L'enfant et l'expression dramatique.** Montréal, Éditions de l'Aurore, 1976.
- Robinson, Jacqueline. **Mon enfant et la danse.** Paris, Éditions Universitaires, 1975. 125 p.
- Ryngaert, Jean-Pierre. **Le jeu dramatique en milieu scolaire.** Paris, CEDIC-Collection textes et non-textes, 1977.
- Sartre, J.-P. **L'imagination.** France, Gallimard (Collection Idées), 1970.
L'imaginaire. France, Gallimard (Collection Idées), 1970.
- Sénécal, I. **L'éducation artistique.** Montréal, Collection Documents/Arts, Musée d'Art Contemporain, 1976.
- Siks, Geraldine B. **Drama with Children.** New York, Harper and Row, 1977.

- Slater, Wendy. **Teaching Modern Educational Dance.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1974. 109 p.
- Small, Michel. **L'enfant et le jeu d'expression libre.** Genève, Delachaux et Niestlé, 1958.
- Teplov, B.M. **Psychologie des aptitudes musicales.** Paris, Bibliothèque scientifique internationale, Presses Universitaires de France, 1966.
- Thornton, S.A. **Movement Perspective of Rudolf Laban.** London, Mac Donald & Evans Ltd., 1971. 182 p.
- Torrance, E. Paul. **Encouraging Creativity in the Classroom.** Iowa, W.M.C. Brown Cie Publishers, 1970.
- Watts, Elizabeth. **Towards Dance and Art.** London, Lepus Books, 1977. 110 p.
- Way, Brian. **Development Through Drama.** Londres, Longman, 1967.
- Willems, Edgar. **L'oreille musicale.** Vienne, Éditions Pro Musica, 1970.
I — **La préparation auditive de l'enfant.** Vienne, Éditions Pro Musica, 1970.
- Zénatti, Arlette. **Le développement génétique de la perception.** France, Paris VIIe, Centre national de la recherche scientifique, 1969.
- Zimmerman, Marilyn P. **Musical Characteristics of Children.** Music Educators National Conference, 1971.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2510