Nouveau Brunswick

Programme d'études :

Arts visuels et médiatiques 94411

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

Ministère de l'Éducation

Direction des services pédagogiques

(Version provisoire janvier 2005)

Table des matières

INTRODUCTION **1**

CADRE THÉORIQUE **3**

1. Orientations du système scolaire **3**

1.1 Mission de l'éducation **3**

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation **4**

2. Composantes pédagogiques **6**

2.1 Principes directeurs **6**

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires **7**

2.3 Modèle pédagogique **14**

3. Orientations du programme **20**

PLAN D'ÉTUDES : APPRÉCIER **35**

PLAN D'ÉTUDES : CRÉER **38**

ANNEXE 1 ..... **41**

ANNEXE 2 ..... **59**

BIBLIOGRAPHIE **67**

INTRODUCTION

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

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

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

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

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

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

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

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de

l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

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

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

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

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

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

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

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

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

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

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

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

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

La communication

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

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

Technologies de l'information et de la communication

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

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

Pensée critique

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

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

Développement personnel et social

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

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

Culture et patrimoine

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

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

Méthodes de travail

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

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

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

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

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

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

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

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

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients. Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

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

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

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

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

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

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

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

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacker et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est

cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

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

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

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

En ce qui concerne l'élève,

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

En ce qui concerne l'enseignant,

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

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

2. *L'évaluation sommative : sanction des acquis*

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

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

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

Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	▪ découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ améliorer l'enseignement et l'apprentissage	▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement	▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape	▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité	▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents	▪ enseignant ▪ ministère
JUGEMENT	▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage	▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement	▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

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

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

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

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

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

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

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

- **développer le sens de l'observation (dimension intellectuelle)**
  L'éducation de l'œil, aussi appelée alphabétisation visuelle, vise le développement du sens de l'observation chez l'élève en l'amenant à distinguer, à décrire, à analyser et à interpréter les œuvres d'art. Pour y arriver, l'élève est initié aux stratégies de lecture de l'œuvre d'art[1] et est invité à s'exprimer à propos des œuvres en arts visuels en intégrant des mots qui relèvent du vocabulaire artistique (langage plastique) de l'information tout en cherchant à saisir de l'information contextuelle.

- **développer la sensibilité visuelle et vivre des expériences esthétiques (dimensions esthétique et affective)**
  Le contact avec la diversité d'œuvres d'art permet à l'élève de développer son sens esthétique et critique. En appliquant des stratégies de lecture de l'œuvre d'art, l'élève apprend à exprimer verbalement ce qu'il ressent

[1] Exemples : modèle de Verrault et Pelletier (1998), modèle de Feldman (1970), autres.

devant ses propres réalisations artistiques, celles de ses pairs ainsi que celles réalisées par des artistes professionnels. L'élève développe ainsi sa capacité de faire des choix éclairés, ce qui lui permet de vivre des expériences multiples et variées. Cette sensation de plaisir éprouvée par l'élève au contact des créations en arts visuels contribue à sa qualité de vie actuelle et future.

- **développer l'expression artistique (dimensions esthétique et affective)**
  L'expérience de création chez l'élève se traduit par une réalisation artistique dans laquelle il exprime ses idées sur divers sujets (thèmes) en découvrant de nouvelles notions qui relèvent des procédés techniques, du langage plastique et de l'histoire de l'art. Ces notions viennent enrichir les schèmes de référence des jeunes lorsqu'ils veulent s'exprimer. Même si l'élève n'aspire pas à une carrière d'artiste, il importe qu'il ait accès, pour s'exprimer, à des activités de création au même titre qu'aux autres systèmes de symboles.

- **comprendre la société au moyen de ses manifestations artistiques, précisément par l'entremise des œuvres d'art (dimension sociale)**
  En rendant possible l'accès à toute une gamme d'œuvres d'art en arts visuels, qu'elles soient anciennes ou contemporaines et provenant de toutes les cultures, l'élève est amené à comprendre comment l'art témoigne des réalisations, des croyances et des valeurs humaines à travers les temps et les milieux de vie.

- **ouvrir une fenêtre sur les manifestations visuelles de ce qui singularise sa culture et celle des autres (dimensions culturelle et sociale)**
  Les œuvres d'art offrent à l'élève un portrait visuel du patrimoine culturel d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. En ayant accès aux productions artistiques des artistes francophones du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs, ainsi qu'aux productions d'autres cultures, l'élève développe à la fois une

connaissance de ce qui caractérise sa propre culture et celles des autres. L'appréciation des œuvres d'art issues de son milieu de vie contribue au développement du sentiment d'appartenance à sa communauté et à la formation d'une identité positive en tant qu'Acadien ou Acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick sur le plan international.

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

  Les francophones du Nouveau-Brunswick témoignent de leur culture, entre autres, par les arts visuels. Les artistes professionnels sont nombreux et plusieurs sont regroupés dans des associations. Leurs œuvres sont montrées ici et ailleurs dans le monde. Elles sont accessibles dans les musées et les galeries d'art, dans les revues spécialisées, dans des sites internet, etc. Un tel contexte de diffusion facilite l'accès aux œuvres. Le contact avec des œuvres produites par des artistes d'ici favorise le développement du sentiment d'appartenance à la communauté et permet à l'élève de se bâtir une identité positive en tant qu'Acadien ou Acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick.

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

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

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

  Les expériences de création en arts visuels ont l'avantage d'amener l'élève à résoudre des problèmes où il existe plus d'une bonne solution, et où les solutions inédites sont valorisées. Ces expériences en résolution de problèmes par les arts visuels permettent donc à l'élève de développer sa créativité ainsi que son sens de l'invention (Csikszentmihalyi 2006).

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

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

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

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

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

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

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

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

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

Le contenu de ces quatre composantes notionnelles s'insère dans des contextes de création et d'appréciation (le cube[2]). C'est en étant initié à des stratégies du processus de création en arts visuels ainsi qu'à des stratégies permettant de dégager l'idée de l'œuvre d'art que l'élève chemine vers une compréhension des créations artistiques qui forment le monde des arts visuels.

C'est aussi par cette éducation artistique que l'élève apprend à communiquer par les arts visuels dans une perspective d'invention. Ainsi, le volet création artistique invite l'élève à vivre les étapes de ce processus de création en quatre temps comme le propose le modèle suivant :

1. Explorer différentes possibilités de création
2. Trouver son idée
3. Réaliser artistiquement son objet
4. Objectiver devant sa création (l'évaluer et en parler)

Ce processus consiste en un ensemble de procédés qui favorisent chez l'élève la prise de conscience de ses capacités et la découverte de ses possibilités. Sa mise en œuvre suppose l'établissement préalable d'un enseignement notionnel encadré ainsi que d'un climat de confiance et de sécurité (Bourbonnais, Collignon, Hibonm et Tavernier, 1993). L'élève crée artistiquement à partir de ses propres idées et met son imaginaire à l'œuvre.

[2] Voir diagramme, page 29

Les expériences d'appréciation esthétique viennent compléter les expériences de création artistique auxquelles elles sont intégrées et vice versa. Par l'entremise des expériences d'appréciation, l'élève s'approprie les savoirs, développe les savoir-faire et explore les savoir-être. Ainsi, le volet appréciation esthétique invite l'élève à s'initier à différentes stratégies de lecture de l'œuvre d'art selon ce modèle en quatre étapes :

1. Raconter ce qui est ressenti devant une œuvre d'art (impression spontanée).
2. Discerner et décrire les composantes de l'œuvre (monde de l'art, thème, langage et technique).
3. Faire une interprétation personnelle de l'œuvre (trouver un sens en se basant sur l'étape 2 de la démarche).
4. Porter un jugement critique.

Par cette approche, l'élève se dirige vers une évaluation de l'oeuvre fondée sur des observations et des faits. En regardant les œuvres d'art originales et les reproductions d'œuvres d'art sous différentes perspectives, l'élève est amené à construire progressivement sa propre démarche de lecture de l'œuvre d'art, démarche qui lui permettra éventuellement de développer un goût pour le monde des arts visuels. De plus, il pourra développer sa propre façon d'aborder les œuvres d'art qui pourra le mener à une éducation esthétique.

Afin de concrétiser ce but pour l'élève, le présent programme propose les résultats d'apprentissage généraux (RAG), qui sont les mêmes de la maternelle à la 12^{e} année, sous deux rubriques complémentaires et interdépendantes : les résultats d'apprentissage par rapport à la démarche de création et à la démarche d'appréciation. Ils définissent clairement les apprentissages visés en précisant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que l'élève doit avoir acquis au terme d'une situation d'apprentissage, en ce qui a trait aux quatre volets du cube et au contexte dans lequel s'insèrent les œuvres d'art.

Résultats d'apprentissage généraux

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

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

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

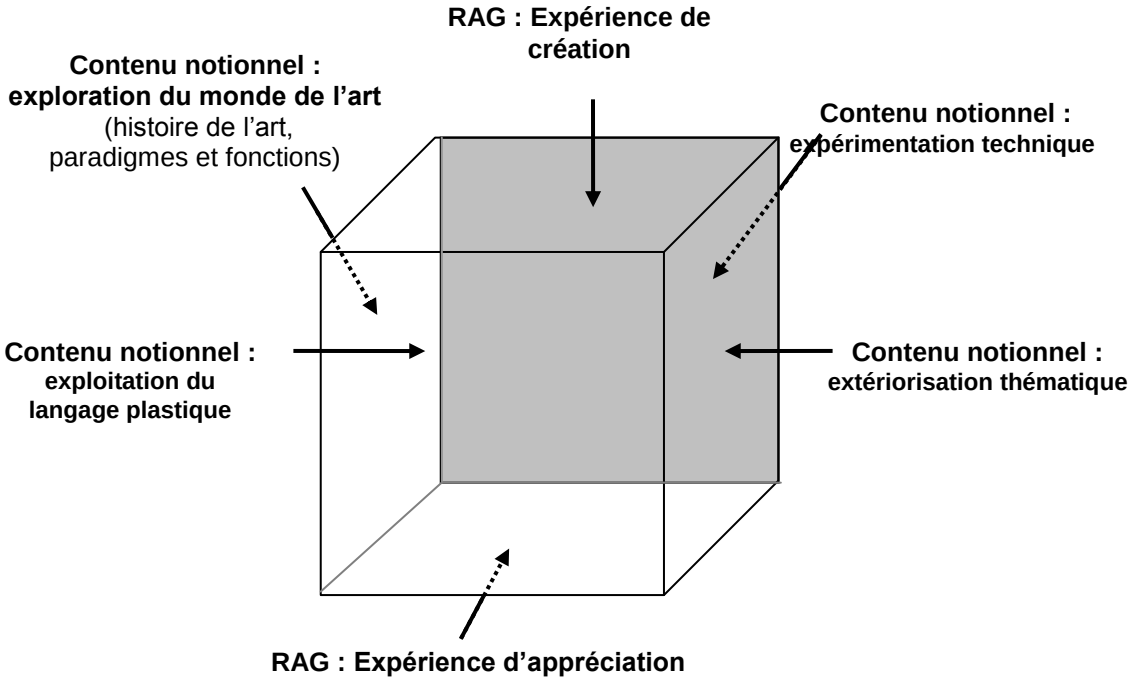
Bien que les résultats d'apprentissage généraux soient les mêmes pour les élèves de la maternelle à la 12^{e} année, les résultats d'apprentissage spécifiques, dans la mesure du possible, correspondent le plus étroitement aux particularités (niveau de développement artistique et développement de la conscience esthétique, sujets d'intérêt, besoins) des élèves. Ce type d'organisation permet à l'élève de bâtir ses nouvelles connaissances sur les acquis des années précédentes.

En ce qui concerne les résultats d'apprentissage spécifiques, l'envergure, la profondeur et la complexité du contenu tiendra compte du développement artistique et esthétique des élèves.

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

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

Ce schéma cubique offre une vue d'ensemble des résultats d'apprentissage généraux et du contenu notionnel du programme d'études.

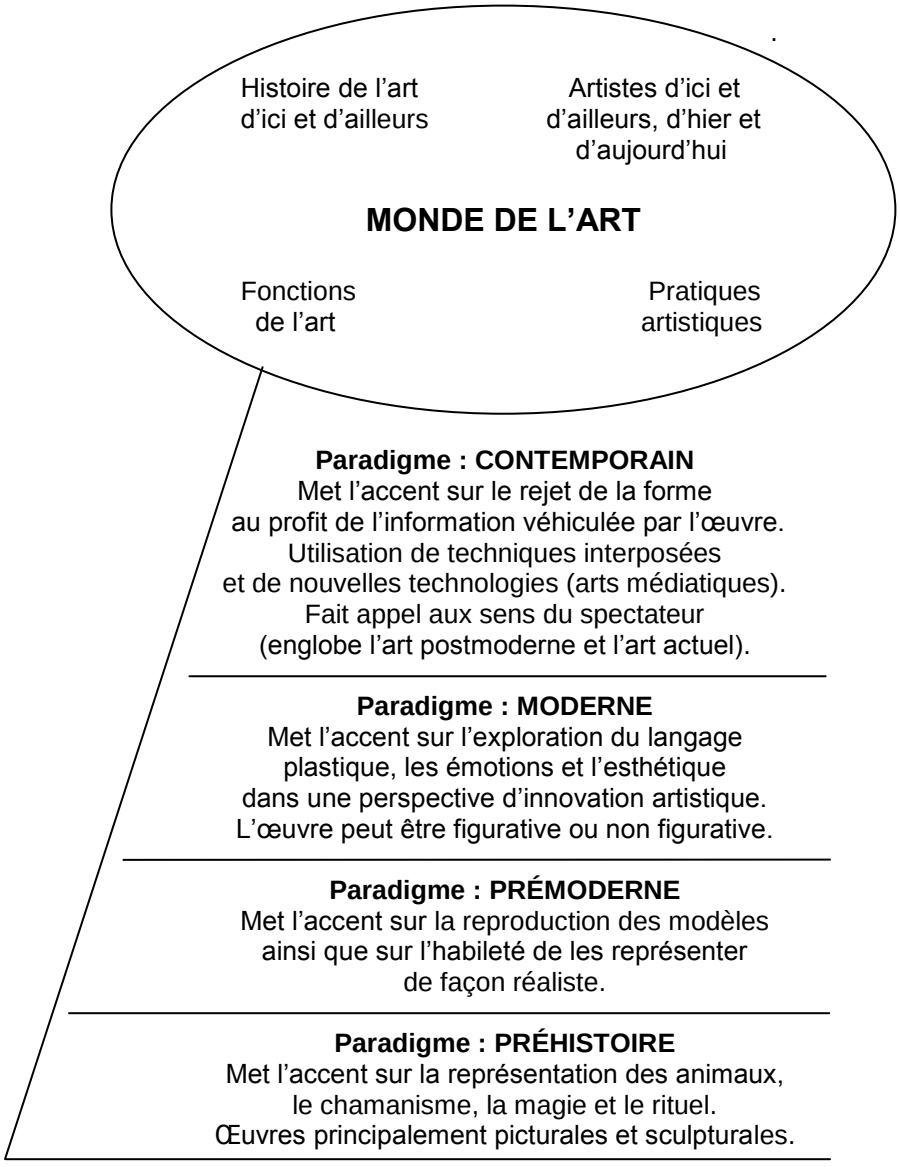


L'essence même de l'éducation aux arts visuels repose sur l'intégration de ces contenus dans un acte de création artistique, d'appréciation esthétique ou dans une combinaison des deux volets. Les quatre faces du cube forment un tout indissociable unifié par ces gestes de création artistique ou d'appréciation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

Les pages suivantes précisent chacun des volets du cube.

EXPLORATION DU MONDE DE L'ART

Explorer les fonctions[3], l'histoire et les paradigmes de l'art par des projets de création artistique et d'appréciation esthétique nous permet de voir le rôle de l'art au cours du temps dans les sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.



Un paradigme englobe les caractéristiques ou les concepts propres à une période de l'histoire de l'art. Il faut toutefois être conscient que certains artistes aujourd'hui continuent à faire de l'art en utilisant les caractéristiques ou les concepts associés à l'art préhistorique, prémoderne ou moderne.

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

EXTÉRIORISATION THÉMATIQUE

(déclencheurs d'idées)

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

L'être

Autoportrait-portrait
- individu, groupe

Relations humaines

Personnage
- historique, légendaire, vedette, fantaisiste

L'événement

Les caractéristiques
- dramatique, heureux, lugubre, fantaisiste

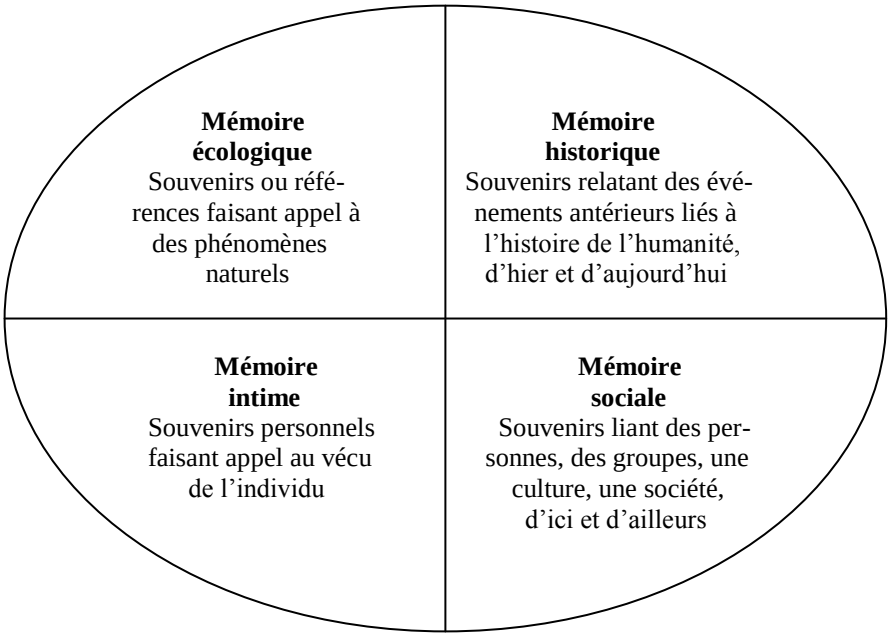
La nature
- saisonnière, occasionnelle, accidentelle

Le contexte
- familial, social, historique, futuriste

L'animal

Sauvage-domestique
- dans les loisirs, les métiers, les sports

Selon son milieu
- aquatique, aérien, artificiel



L'intangible
- le temps, le mouvement, l'espace

L'univers des faits sensibles
- les impressions, les émotions, l'imagination, le rêve, les souvenirs

Les sentiments, ce qui :
- inspire, provoque, transforme, exprime

Les préoccupations
- l'amour, la violence, la pollution, la guerre, l'avenir

La nature

Le paysage
- terrestre, aquatique, rural, urbain, ethnique, futuriste

La flore
- sauvage, cultivée

Les saisons
- transformations naturelles, phénomènes accidentels

Les jardins

L'environnement artificiel

L'habitation
- familiale, commerciale, du culte, diversité

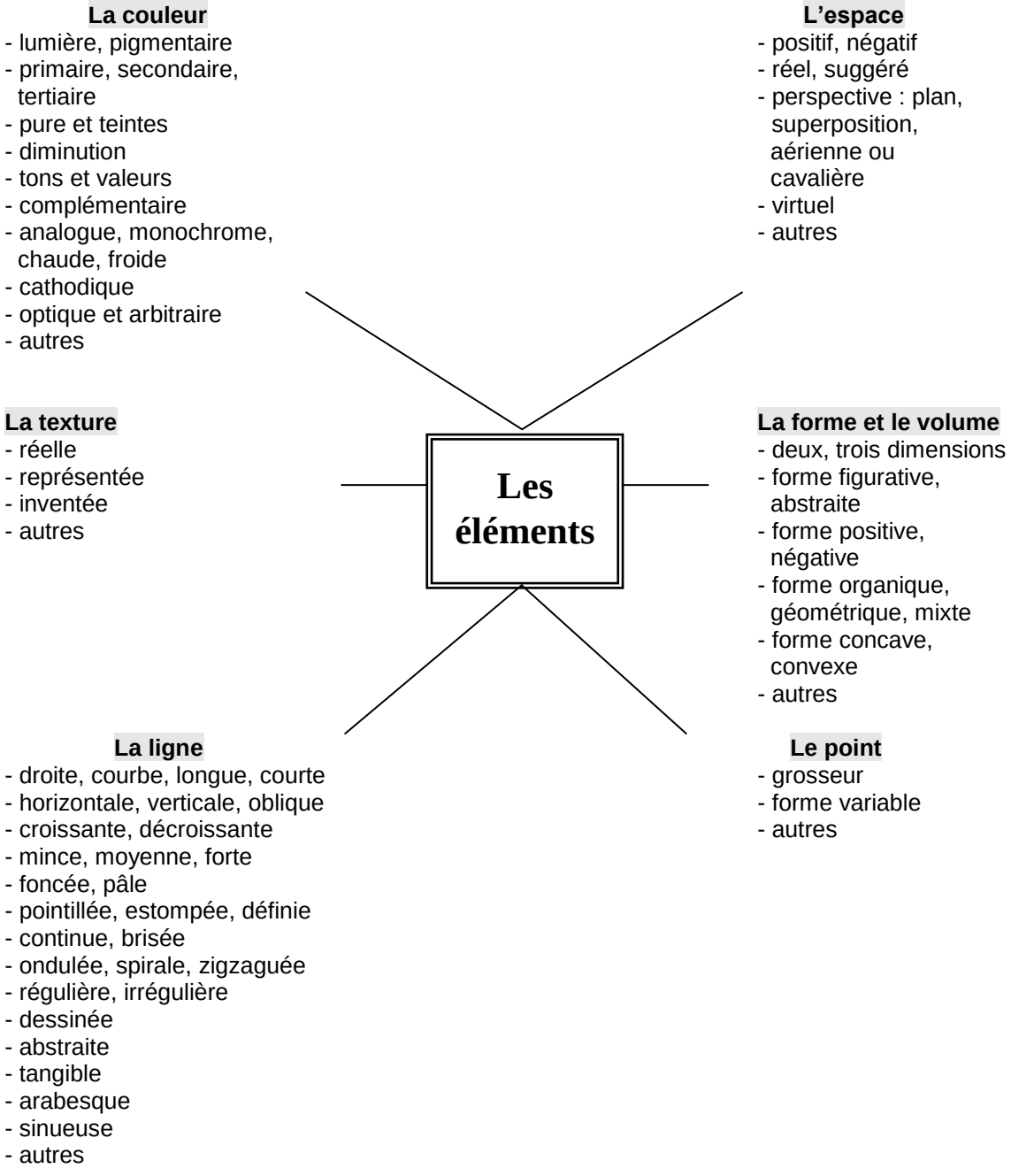
Le contexte
- contemporain, du passé, futuriste, ethnique

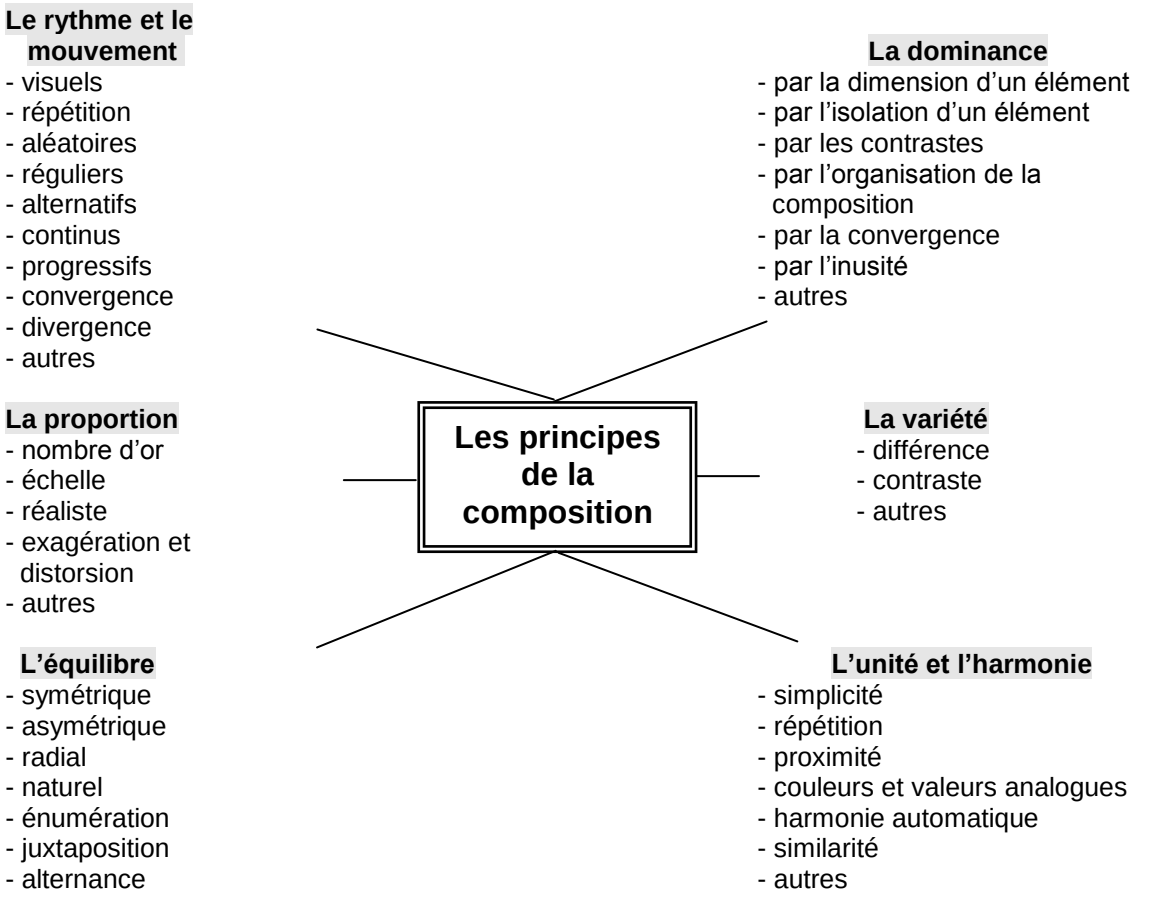
L'ameublement, les vêtements, les objets
- fondamentaux, accessoires

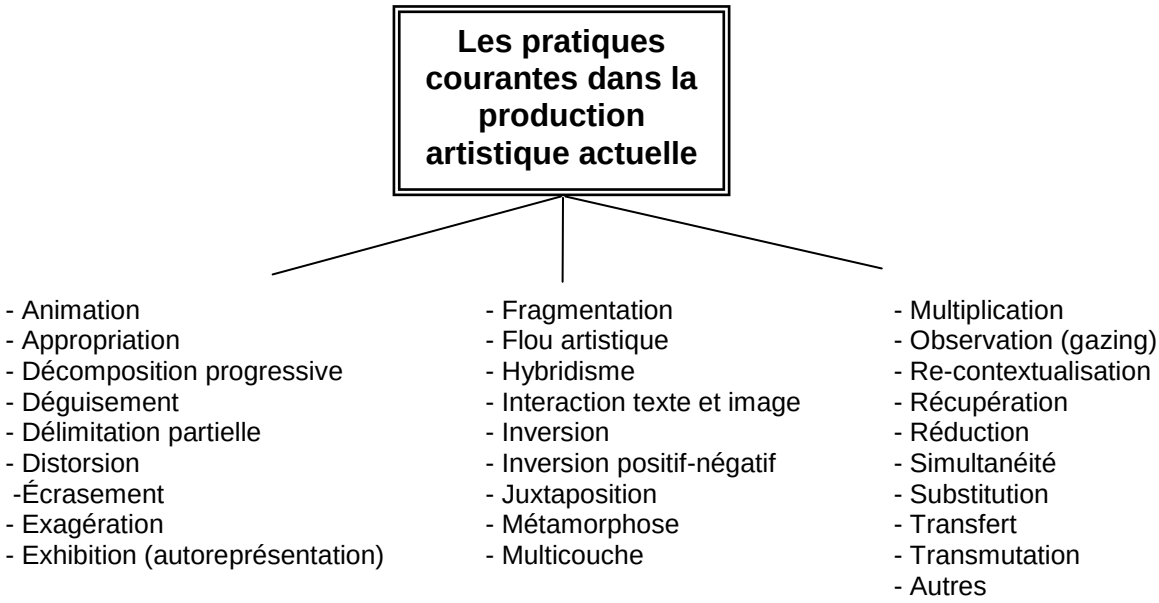
Le transport
- terrestre, maritime, aérien, de loisirs

L'EXPLOITATION DU LANGAGE PLASTIQUE USUEL

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




Le rythme et le mouvement
- visuels
- répétition
- aléatoires
- réguliers
- alternatifs
- continus
- progressifs
- convergence
- divergence
- autres
La dominance
- par la dimension d'un élément
- par l'isolation d'un élément
- par les contrastes
- par l'organisation de la composition
- par la convergence
- par l'inusité
- autres
La proportion
- nombre d'or
- échelle
- réaliste
- exagération et distorsion
- autres
Les principes de la composition
La variété
- différence
- contraste
- autres
L'équilibre
- symétrique
- asymétrique
- radial
- naturel
- énumération
- juxtaposition
- alternance
L'unité et l'harmonie
- simplicité
- répétition
- proximité
- couleurs et valeurs analogues
- harmonie automatique
- similarité
- autres


Les pratiques courantes dans la production artistique actuelle
- Animation
- Appropriation
- Décomposition progressive
- Déguisement
- Délimitation partielle
- Distorsion
-Écrasement
- Exagération
- Exhibition (autoreprésentation)
- Fragmentation
- Flou artistique
- Hybridisme
- Interaction texte et image
- Inversion
- Inversion positif-négatif
- Juxtaposition
- Métamorphose
- Multicouche
- Multiplication
- Observation (gazing)
- Re-contextualisation
- Récupération
- Réduction
- Simultanéité
- Substitution
- Transfert
- Transmutation
- Autres

EXPÉRIMENTATION TECHNIQUE

L'expérimentation technique en arts visuels permet à l'élève de découvrir des moyens pour donner forme (matérielle ou visuelle) à ses idées. Différents outils, matériaux et gestes sont donc là au service de la créativité. L'élève apprend ainsi à reconnaître les caractéristiques inhérentes aux divers outils, matériaux et procédés techniques propres aux arts visuels.

Techniques	Matériaux	Gestes
Dessin	Crayon... de plomb, fusain, sanguine, de bois, de cire, aquarelle, pastel à l'huile, pastel sec, feutre, etc. Plume/stylo ... encres, gels, Etc.	Fondre, couvrir, étaler, varier, retoucher, associer, émietter, appliquer, entailler, estomper, diluer, nuancer, répéter, rehausser, incorporer, superposer, juxtaposer, inventer, etc.
Peinture	Peinture... gouache liquide, en poudre et en pain, aquarelle liquide, en poudre et en pain, acrylique, à l'huile, encre, émail à vitrail, etc.	Appliquer (pinceau, éponge, doigts, carton, vaporisateur, rouleau, plume, compte-gouttes, etc.), mélanger, diluer, peindre, vaporiser, souffler, superposer, juxtaposer, réserver, saupoudrer, étaler, graver, retoucher, etc.
Sculpture (maquette, bas-relief, haut-relief, mobile, stabile, ronde-bosse, installation)	Papier, carton, métal, fils métalliques, objets hétéroclites, bois, mousse de polystyrène, corde, plasticine, argile, cire, papier mâché, bois, bloc de plâtre, bloc de savon, cire, paraffine, pierre à sculpter, polystyrène, etc.	Assembler, modeler, façonner, aplatir, rouler, tordre, souder, marquer, creuser, graver, coller, découper, déchirer, plier, bouchonner, pincer, friser, tisser, intégrer, bourrer, colorier, construire, tailler, modifier, décorer, répéter, nouer, lier, entailler, polir, poncer, vernir, intégrer, couvrir, etc.
Collage (à-plat, relief)	Papier de soie, papier de revue, papier de construction, carton, tissus, fibres, matériaux hétéroclites, etc.	Déchirer, dessiner, découper, plier, tailler, chiffonner, coller, répéter, énumérer, juxtaposer, superposer, border, intégrer, effranger, retoucher, torsader, combiner, effilocher, ajourer, décorer, nouer, tisser, tresser, etc.
Gravure (sgraffite, pyrogravure, gravure)	Pastel gras, crayon de cire, pâte à gratter, gouache, encre, bois, cuir, liège, métal, matière plastique, pierre, bois, polystyrène, cuivre, linoléum, carton, etc.	Appliquer, gratter, intégrer, rehausser, graver, recouvrir, colorier, etc.

Techniques	Matériaux et outils	Gestes
Estampe ou impression (monotype, en série)	Encre à imprimer, gouache, acrylique, crayon de cire, crayon à mine grasse, pastel gras, fusain, encre à imprimer, gouache, etc.	Dessiner, rehausser, étaler, imbiber, plier, déposer, encrer, intégrer, répéter, placer, poser, frotter
Nouvelles technologies	Appareil photo numérique, caméra numérique, numériseur, ordinateur, photocopieur, logiciel de traitement de l'image, etc.	Photographier, filmer, coller, découper, ajourer, dessiner, colorier, traiter, autres
Mixtes médias = utilisation de plusieurs techniques (2 ou plus) Exemples : peinture et collage sculpture et peinture collage et sculpture	Selon les techniques utilisées	Selon les techniques utilisées
Performance en arts visuels = intégration d'autres domaines Exemples : création en arts visuels intégrant les arts dramatiques, la danse, la musique, la science (lumière), la littérature (poésie), les mathématiques (calculs), etc.	Selon les domaines intégrés	Selon les domaines intégrés
Autres		

PLAN D'ÉTUDES : APPRÉCIER

1	**Résultat d'apprentissage général** *Apprécier des œuvres artistiques*

Résultats d'apprentissage spécifiques *L'élève doit pouvoir :*	**Contenu d'apprentissage**

Application d'une démarche d'appréciation esthétique :
• Appliquer une démarche d'appréciation esthétique.
• Intégrer dans ses appréciations esthétiques des notions liées :
  ○ au monde de l'art
  ○ au thème,
  ○ au langage plastique
  ○ à la technique
afin de développer son sens analytique.
	Démarche d'appréciation esthétique :
	• Prendre contact avec l'œuvre (exprimer ce qu'il ressent).
	• Décrire et analyser l'oeuvre (monde de l'art, thème, langage plastique et technique(s) utilisée (s)).
	• Interpréter l'œuvre
	  ○ Interpréter le propos véhiculé.
	  ○ Débattre la valeur de la proposition artistique.
	• Porter un jugement critique au sujet de l'œuvre.

Exploration du monde de l'art : • Associer les créations artistiques à leurs paradigmes respectifs. • Nommer et identifier des œuvres d'art acadiennes et francophones. • Associer l'artiste acadien et francophone à son œuvre. • Nommer et identifier quelques artistes influents de la scène canadienne. • Nommer et identifier quelques artistes influents de la scène internationale.	*Selon les paradigmes :* • Art préhistorique • Art prémoderne • Art moderne • Art contemporain (incluant Art postmoderne et Art actuel) *Selon une banque d'œuvres proposées*
Extériorisation thématique : • Analyser le propos, les idées et les valeurs véhiculés par l'artiste. • Expliquer que l'œuvre d'art peut provoquer ou inspirer des significations autres que celles conçues par l'artiste.	*Thèmes extériorisés par l'artiste selon les mémoires :* • Historique • Intime • Sociale • Écologique

Exploration du langage plastique :
 	
• Décrire comment l'artiste exploite certains éléments du langage plastique et principes de composition
	Éléments et principes du langage plastique traditionnel :
	
	• Éléments du langage plastique
	  ○ Ligne
	  ○ Couleur pigmentaire
	  ○ Espace (procédé d'addition ou de soustraction)
	  ○ Forme
	  ▪ 3D (spatial) - Procédé d'addition et de soustraction
	  ▪ 2D (pictural) - Portrait (verticalité), paysage (horizontalité)
	  ○ Texture
	  ○ Point
	  ○ (autres)
	
	• Principes de composition :
	  ○ Dominance
	  ○ Rythme
	  ○ Équilibre
	  ○ Mouvement
	  ○ (autres)
	
	Éléments et principes du langage plastique médiatique :
	• Couleur cathodique
	• Mouvement et durée
	  ○ Trajectoire (parcours)
	  ○ Temporalité
	• Espace (virtuel)
	
	Pratiques courantes dans la production artistique actuelle :
	• Appropriation
	• Juxtaposition
	• Re-contextualisation
	• Multicouche
	• Interaction texte et image
	• Hybridisme
	• Observation (*Gazing*)
	• Exhibition (autoreprésentation)
	• Autres

Exploration technique : • Identifier les techniques utilisées dans la composition d'une œuvre artistique.	*Techniques traditionnelles :* • Peinture • Dessin • Collage • Photographie • Édition • Sculpture (addition et soustraction) • Installation • (autres) *Techniques médiatiques :* • Photographie numérique • Vidéographie numérique • Reprographie (photocopie, …) • Ordinateur et autres périphériques (numériseur, ...)

PLAN D'ÉTUDES : CRÉER

2	**Résultat d'apprentissage général** *Créer des œuvres individuelles et collectives*

Résultats d'apprentissage spécifiques *L'élève doit pouvoir :*	**Contenu d'apprentissage**
Application d'une démarche de création artistique : • Intégrer des notions liées au monde de l'art, aux thèmes, au langage plastique et aux techniques dans ses créations artistiques.	*Démarche de création artistique :* • Explorer • Développer son idée • Réaliser son projet artistique • Objectiver (évaluer son projet et en parler)

Exploration du monde de l'art :
• Utiliser les concepts inhérents à l'art du 20e et du 21e siècle;
	Concepts reliés aux paradigmes :
	• Art moderne
	• Art contemporain
	  ○ Postmoderne
	  ○ Art actuel

Extériorisation thématique : • S'inspirer de différentes sources thématiques (mémoires).	*Mémoires :* • Historique • Intime • Sociale • Écologique

Exploitation du langage plastique :
 	
• Utiliser adéquatement certains éléments du langage plastique et principes de composition.
	Éléments et principes du langage plastique traditionnel :
	
	• Éléments du langage plastique
	  ○ Ligne
	  ○ Couleur pigmentaire
	  ○ Espace (procédé d'addition ou de soustraction)
	  ○ Forme
	  ▪ 3D (spatial) - Procédé d'addition et de soustraction
	  ▪ 2D (pictural) - Portrait (verticalité), paysage (horizontalité)
	  ○ Texture
	  ○ Point
	  ○ (autres)
	
	• Principes de composition :
	  ○ Dominance
	  ○ Rythme
	  ○ Équilibre
	  ○ Mouvement
	  ○ (autres)
	
	Éléments et principes du langage plastique médiatique :
	• Couleur cathodique
	• Mouvement et durée
	  ○ Trajectoire (parcours)
	  ○ Temporalité
	• Espace (virtuel)
	
	Pratiques courantes dans la production artistique actuelle :
	• Appropriation
	• Juxtaposition
	• Re-contextualisation
	• Multicouche
	• Interaction texte et image
	• Hybridisme
	• Observation (*Gazing*)
	• Exhibition (autoreprésentation)

Expérimentation technique : Utiliser adéquatement les techniques.	*Techniques traditionnelles :* • Peinture • dessin • Collage • photographie • Édition • sculpture (addition et soustraction) • Installation • (autres) *Techniques médiatiques :* • Photographie numérique • Vidéographie numérique • Reprographie (photocopie, …) • Ordinateur et autres périphériques (numériseur, ...)

ANNEXE 1

Principaux mouvements artistiques en arts contemporain

Années 1960

Abstraction géométrique (milieu des années 1960 et durant les années 1970, aussi **Plasticiens**)
Canada. Utilisation des formes géométriques et des qualités esthétiques de la ligne, de la couleur, de la texture, de la lumière et du volume. Recherches esthétiques caractérisées par les relations mathématiques et spatiales.

Artistes : Guido Molinari, Yves Gaucher et Claude Tousignant

Accumulation (années 1960, voir **Nouveau réalisme**)

Actionnisme viennois (entre 1960 et 1971)
Vienne. Précède **l'art corporel** (à l'instar de **Fluxus**, etc.). Réflexion sur des thèmes freudiens au moyen de performances rituelles. L'importance est donnée à l'artiste en tant que participant (actionniste) dans le processus de production, comme un témoignage de création plutôt que celui d'un créateur. Certaines performances des membres de ce mouvement ont été filmées par des réalisateurs expérimentés (Kurt Kren, entre autres).

Artistes: Otto Muehl, Hermann Nitsch, Günter Brus, Rudolf Schwarzkogler.

Appropriation (depuis les années 1960, voir **Art de l'appropriation**, années 1980)
France. Activité fondamentale du **Nouveau réalisme**. Marche la main dans la main avec la citation. L'art d'appropriation est la forme d'art principale durant les années 1980.

Artistes : Richard Prince. Les artistes des courants. **Nouveau réalisme** et **néo-Dada**.

Art-action (voir **Art performance**)

Art cinétique (années 1950-60)
Europe et Amérique du Sud, États-Unis et Israël. Travaux d'art en rapport avec le mouvement réel et apparent : machines, mobiles, objets illuminés dans un mouvement réel. Comprend aussi des travaux en mouvement virtuel ou apparent, qui peuvent être placés sous la dénomination d'***Op Art***.

Artistes : Jean Tinguely, Alexander Calder, Jesús-Rafael Soto, Julio Le Parc

Art conceptuel (années 1966-1974)
Principalement au États-Unis et au Canada. L'art conceptuel (qui n'est pas un mouvement structuré) ne se soucie pas de l'apparence de l'œuvre nide la dextérité de l'artiste. En fait, l'œuvre peut ne pas être « finie ». Ici, c'est l'idée qui prime sur la réalisation : certains artistes ne proposent par exemple que des esquisses de ce que *pourrait être* l'œuvre ou encore des modes d'emploi permettant à tous de réaliser l'œuvre. Primauté de l'idée sur la réalisation (c'est l'idée qui a de la *valeur*, pas sa réalisation).

Artistes : Iain Baxter , Gary Neil Kennedy, Dan Graham, Sol LeWitt, Robert Morris, Joseph Kosuth, Art & Language, On Kawara, Dennis Oppenheim, Les Levine,

Art performance (depuis la fin des années 1960, voir aussi **Actionnisme viennois**, **Art corporel** et ***Happening***)
Europe, États-Unis, Australie, Canada, Japon. Caractérisé par une action devant un public et qui fait souvent intervenir l'art du son, la danse, la poésie, le théâtre ou la vidéo.

Artistes : Laurie Anderson, Robert Wilson, Joseph Beuys, Gina Pane, Gilbert & George, Chris Burden, Orlan, Gina Pane, Carolee Schneemann, Richard Martel, Luc A. Charette, Mathieu Léger, Collectif Taupe, Tetsumi Kudo.

Art postal (voir ***Mail Art***)

Art vidéo (depuis 1959)
États-Unis, Canada, Europe Occidentale, Australie. Prise comme un moyen technique, la vidéo est intégrée dans des performances, des installations et des sculptures vidéo.

Artistes : Ant Farm, T.R. Uthco (en anglais uniquement), Wolf Vostell, Nam June Paik, Bruce Nauman, Bill Viola, Paul Kos, Stan Douglas, Paul Wong, Sara Diamond, Colin Campbell, General Idea, Tom Sherman, Serge Murphy et Charles Guilbert, Chantal Dupont, Jan Peacock

Assemblage (depuis les années 1950)
Particulièrement aux États-Unis et en France. Sorte de collage en trois dimensions avec inclusion d'objets réels et de matériaux. Inspiré par le mouvement Cubisme, cette technique favorise les objets banals du quotidien.
Artistes : Joseph Beuys, Louise Nevelson, Robert Rauschenberg et Marie Hélène Allain (entre autres, puisque de nombreux artistes utilisent ce procédé de création). Voir aussi les artistes du **Nouveau réalisme**)

Automatisme (ou Automatistes) années 1942-1960)
Canada (Québec). L'absence d'objectivité dans l'art. Mouvement canadien (mouvement artistique québécois) apparenté à **l'Expressionisme abstrait** (New York, de 1946 à 1970) qui fut fondé par le peintre Paul-Émile Borduas en 1942. Inspiré par le surréalisme et la psychanalyse, l'approche intuitive était expérimentale et non représentative. La publication du manifeste Refus global, le 9 août 1948, définira leur vision politique et aura une grande influence sur la société québécoise (ouvrage de référence associé à la *Révolution tranquille* au Québec).

Artistes : Paul-Émile Borduas, Marcel Barbeau, Roger Fauteux, Jean-Paul Riopelle, Pierre Gauvreau, Fernand Leduc, Jean-Paul Mousseau, et Marcelle Ferron

Color-Field Painting (années 1950-60)
États-Unis et Canada. Une variante de l'**Expressionnisme abstrait**. Utilisation spectaculaire de la couleur. La peinture est pleinement utilisée dans sa nature bidimensionnelle. Peintures présentant un vaste éventail et étendue de peinture uniforme dans laquelle est exclue toute illusion de profondeur. Compositions qui sont spontanément élaborées.

Artistes : Morris Louis, Sam Gilliam (en anglais uniquement), Jack Bush, Gene Davis (en anglais uniquement)

Décollage (années 1960, voir **Nouveau réalisme**)

Esthétique de l'instantané (ou ***Snap-Shot Art***, années 1950-70)
Particulièrement aux États-Unis. La forme la plus simple de la photographie. Banalité des sujets, simplicité du style, scènes du quotidien.

Artistes : Lee Friedlander, Robert Frank et Francis Coutellier (#02)

Fluxus (années 1960)
Groupe International d'artistes. Très proche de l'**Art performance** et ***Happening***. Importance accordée au hasard. Souvent les travaux requièrent la participation du

spectateur pour les compléter. Surtout dans le domaine des arts visuels, mais aussi en musique et en littérature.

Artistes : Nam June Paik, George Maciunas, John Cage, George Brecht, Yoko Ono, Robert Filliou, Benjamin Vautier (dit *Ben*), Wolf Vostell, Dick Higgins

Happening (début des années 1960, voir aussi **Art corporel** et **Art performance**)
Sorte d'intervention publique. À l'origine de l'**Art performance**. Collage d'actions faites ou vues à divers endroits en même temps et à divers moments. Les manifestations de ***Happening*** mêlent peinture, musique, films, danses, poésie, et sont souvent des improvisations complètes qui attachent un rôle prépondérant au public devenant un réel acteur.

Artistes : Allan Kaprow, Claes Oldenburg, Al Hansen et Jim Dine

Hard-Edge Painting (années 1950-60, voir aussi **Abstraction géométrique**)
États-Unis principalement, également au Canada. Peinture abstraite. Rebelle aux mouvements corporels de l'**Expressionnisme abstrait**. Les peintures présentent une surface bien organisée dans une configuration absolument géométrique. Assume une précision totalement impersonnelle. Palette de couleurs souvent limitée, même monochrome.

Artistes : Josef Albers, Ellsworth Kelly, Claude Toussignant et Guido Molinari

Junk Art (depuis les années 1950, voir aussi **Nouveau réalisme**)
Europe et États-Unis. Sculpture qui récupère les déchets industriels afin de les insérer en 'assemblages': compressions de César, automates rouillés de Tinguely.

Artistes : César Baldaccini (dit César), John Chamberlain et Jean Tinguely

Mail Art (**Art postal**, années 1960 -70 principalement)
Forme d'art utilisant les objets postaux comme support exclusif (enveloppes, timbres, etc.). Mouvement issu de **Fluxus** qui veut regrouper les différentes formes d'expression, et dont le mot d'ordre pourrait être « Tout se vaut pourvu que ça circule ». Diffusion des œuvres par l'entremise de la poste.

Artistes : Ray Johnson

Mec'Art (***Mec-Art***. Abréviation de *Mechanical Art*) (depuis les années 1960)
Europe. Utilisation des procédés photographiques. Report de clichés photographique sur supports variés (toile ou plaque émulsionnée, papier, etc.) par l'intermédiaire de techniques mécaniques de reproduction (impression numérique, sérigraphie, etc.).

Artistes : Alain Jacquet, Mimmo Rotella, Pol Bury, Éric Beynon, Robert Rauschenberg et Andy Warhol

Minimalisme (ou **Art minimal** et/ou **Formaliste**, années 1960-70)
États-Unis. Style caractérisé par une austérité impersonnelle (à l'aide de machines), des configurations géométriques évidentes et des matériaux transformés industriellement. La forme est le contenu. Le mot d'ordre le plus célèbre est celui de l'architecte Wright : "*Less is more*" (moins c'est plus). Retrouve aussi le minimalisme en musique et en architecture.

Artistes : Donald Judd, Carl André, Robert Morris, Dan Flavin, Richard Serra et Peter Halley

Néo-dada (années 1950-60)
États-Unis. Affinités évidente avec le mouvement **Dada**: maniement du paradoxe et de l'ambiguïté, récupération d'objets trouvés, "sculptures" réalisées avec des objets du quotidien. Figuration enracinée dans la vie de tous les jours. En peinture, conserve l'apparence du geste, les grandes dimensions et les empâtements picturaux. Ce mouvement a inspiré la création du **Pop Art** et **Fluxus**.

Artistes : Robert Rauschenberg, Jasper Johns, Joseph Beuys, Yves klein et Nam June Paik

Nouveau réalisme (ou **Décollage** et/ou **Accumulation**, années 1960)
France. Geste fondamental de l'appropriation de la réalité : « brosses vivantes » (corps de femmes enduites de peintures) d'Yves Klein; compressions (d'objets de consommation : autos, etc.) de César.

Artistes : Yves Klein, Arman, Christo, César Baldaccini (dit César), Mimmo Rotella, François Dufrêne et Ben (Benjamin) Vautier

Op Art (fin des années 1960)
Europe et États-Unis. Abréviation d'*Optical Art*. Illusions optiques produisant un sentiment de mouvement. Ces suggestions coercitives de mouvement sont souvent créées par des lignes et des motifs en noir et blanc.

Artistes : Victor Vasarely, Bridget Riley et Richard Anuszkiewicz

Performance (voir **Art performance**)

Plasticiens (mouvement pictural au Québec, voir **Abstraction géométrique**)

Pop Art (années 1950 et 1960)
Angleterre et États-Unis. Trouve son origine en Angleterre au milieu des années 50, émerge au États-Unis durant les années 60. Peinture, sculpture et gravure. Art Pop'*ulaire*. Utilise des fragments de la publicité, de la science-fiction, de l'illustration, des bandes dessinées et le style des automobiles (consommation de masse : l'art comme un simple produit à consommer).

Artistes : Andy Warhol, Richard Hamilton, Roy Lichtenstein, Eduardo Paolozzi

Simulationnisme (de *simulation*, début des années 1980)
États-Unis. Se résume principalement à produire des « reproductions de reproductions », utiliser des objets manufacturés, photographier des photographies en provenance d'une revue ou d'un périodique, etc. Faire la copie d'une copie. Répliques d'œuvres existantes. Peut s'agir de reproduire une publicité format imprimée en modifiant uniquement le support et les dimensions.

Artistes : Barbara Krueger, Richard Prince, Jeff Koons (sa série *Luxury & Degradation* par exemple)

Snap-Shot Art *(*voir **Esthétique de l'instantané**)

Vidéo Art (voir **Art vidéo**)

Années 70

Art audiovisuel (surtout depuis le début des années 1970)
Pratique contemporaine et internationale. Cette forme d'art regroupe les techniques et les pratiques artistiques de l'audiovisuel. C'est-à-dire le diaporama, le cinéma expérimental, l'art vidéo et sa projection, l'art audio et les techniques de mixage dites *Live*, telles que celles utilisées par le disque jockey et le vidéo jockey.

Artistes : Ian Carr-Harris et Michael Snow

Art conceptuel (début des années 1970)
Principalement au États-Unis et au Canada. L'art conceptuel (qui n'est pas un mouvement structuré) ne se soucie en apparence plus de la dextérité de l'artiste ni même qu'une œuvre doit être « finie ». Ici, c'est l'idée qui prime sur la réalisation : certains artistes ne proposent par exemple que des esquisses de ce que *pourrait être* l'œuvre ou encore des modes d'emploi permettant à tous de réaliser l'œuvre.

Primauté de l'idée sur la réalisation (c'est l'idée qui a de la "valeur", pas sa réalisation).

Artistes : Iain Baxter , Gary Neil Kennedy, Dan Graham, Sol LeWitt, Robert Morris, Joseph Kosuth, Art & Language, On Kawara, Dennis Oppenheim et Les Levine,

Art corporel (ou bien ***Body Art***, années 1960-70, voir aussi **Art performance**)
États-Unis, Europe, Australie, Japon. Prend le corps comme médium de l'expression artistique. Le support de l'oeuvre d'art est le corps de l'artiste. Action exécutée en public. Yves Klein et Joseph Beuys sont revendiqués comme précurseurs.

Artistes : Gilbert & George, Gina Pane, Chris Burden, Joseph Beuys et Orlan

Art cybernétique (ou ***Cyber Art***, depuis le début des années 1970)
Europe et États-Unis. Formes d'art qui utilisent des techniques modernes comme l'informatique, les lasers, les hologrammes, le fax, la photocopie ou les transmissions par satellite.

Artistes : Nicolas Schöffer, Herbert W Franke (en anglais uniquement), Wen-ying Tsai (en anglais uniquement) et Nam June Paik

Art environnemental (voir ***Land Art***)

Art nature (voir ***Land Art***)

Art sociologique (voir aussi **Art relationel**, depuis 1973)

Artistes : Fred Forest, Massimo Guerrera et Collectif Taupe

Art *In-Situ* (voir aussi ***Land Art***)
L'oeuvre est réalisée sur le lieu même où elle est présentée. Œuvre conçue pour un endroit précis. Les œuvres de Daniel Buren sont toujours réalisées *in situ*, c'est-à-dire en fonction de leurs lieux d'accueil, et durent le temps de l'exposition. Il ne subsiste que ce qu'il appelle les « photos-souvenirs ».

Artistes : Daniel Buren, Jean-Pierre Raynaud, Christo et Jeanne-Claude

Art pauvre (voir ***Arte Povera***)

Arte Povera (ou **Art pauvre**, années 1967-1971)
Italie principalement. Groupe d'artistes Italiens qui tentaient de briser la *dichotomie entre l'art et la vie*, particulièrement par la création d'happenings et de sculptures faites de matériaux du quotidien.

Artistes : Mario Merz, Joseph Beuys, Giuseppe Penone, Michelangelo Pistoletto, Jannis Kounellis

Bad Painting (années 1970)
États-Unis. Contre le « politiquement correct » du **Minimalisme** et du **Conceptualisme**, et contre l'idée d'une mort prédite de la peinture. Peinture figurative, joyeusement baroque. Matière généreuse, surabondance de la couleur, dissonances colorées. Aucun respect des règles classiques, compositions décentrées…

Artistes : Neil Jenney (en anglais uniquement), Joan Brown (en anglais uniquement), Malcom Morley, Robert Longo, David Salla (en anglais uniquement)

Body Art (voir **Art corporel, Art performance**)

Cyber Art (voir **Art cybernétique)**

Esthétique de la communication (depuis les années 1970)
Europe et États-Unis principalement. Recherche critique sur les médias et les techniques de manipulation de l'opinion publique. Travaux sous la forme de journaux, de conversations dans les quotidiens ou dans les programmes de télévision, d'affiches de publicité et panneaux-réclame.

Artistes : Fred Forest, Guerrilla Girls (en anglais uniquement), Barbara Krueger, Collectif Taupe (Moncton)

Figuration narrative (depuis début 1960)
France. Est un style pictural et un mouvement artistique apparu au début des années 1960 en France, en opposition à l'**abstraction** et au ***Nouveau réalisme*.**

Artistes : Alain Jacquet, Jacques Monory, Gérard Fromanger

Hyperréalisme (ou **Hyper-Réalisme**, années 1960-80)

États-Unis. Peinture et sculpture. Si détaillé et précis que l'art lui-même semble réel. Les peintures hyperréalistes ressemblent à des photos et les sculptures hyperréalistes à des objets réels.

Artistes : Robert Bechtle, Chuck Close, John De Andrea, Richard Estes, Malcolm Morley, Claude Gauvin (Acadie), Mary Pratt, Christopher Pratt, Alex Colville, Ken Danby, Jean-Olivier Hucleux.

Installations (et/ou Environnements, depuis le début des années 1970)
États-Unis, Europe, Canada. Travaux conçus pour un intérieur précis. Performance active du spectateur qui se déplace à l'intérieur de l'oeuvre.

Artistes : Daniel Buren, Michelangelo Pistoletto

Land Art (**Art nature**. Voir aussi ***Art In situ*** et **Art environnemental**, depuis la fin des années 60)
États-Unis, Pays-Bas, Angleterre, Canada. Travaux directement dans la nature et en utilisant des éléments de la nature (pierres, feuilles, neige, etc.). Sculptures à la même échelle que le paysage lui-même. Presque inaccessibles, situées loin des habitations humaines comme les déserts ou endroits abandonnés. Le public peut voir les travaux sous la forme de dessins préparatoires, de photographies ou de films.

Artistes : Robert Smithson, Michael Heizer, Richard Long, Christo and Jeanne-Claude, Walter De Maria, Daniel Buren, David Nash (en anglais uniquement), Bill Vazan, André Lapointe

Mythologies personnelles (Collections quotidiennes, depuis la fin des années 1960)
Principalement en France. Faire appel à des techniques extrêmement variées : environnement d'objets, pâte à modeler, terre, photos, photocopies, etc. Alternance, brouillage et mélange de vrai et de faux, l'objet trouvé (mémoire) et l'objet fabriqué, le travail du bricoleur et celui de l'artiste.

Artistes : Christian Boltanski, Anne et Patrick Poirier, Anne (Annette) Messager, Sophie Calle, Jean Le Gac

Néo-expressionnisme (années 1970-80)
Europe, Australie, États-Unis. Peinture figurative, expressionniste et haute en couleur. Retourne aux formes traditionnelles de la peinture de chevalet et au modelé ou à la taille directe de la sculpture. Forme d'art faisant consister la valeur de la représentation dans l'intensité de l'expression.

Artistes : Georg Baselitz, Julian Schnabel, Gérard Garouste, Karl Horst Hödicke, Markus Lüpertz, A.R. Penck

New Image Painting (années 1970-80)
États-Unis. Retour à la peinture figurative caractérisée par des compositions simples et une technique presque infantile.

Artistes : Philip Guston, Jonathan Borofsky, Jennifer Bartlett, Robert Moskowitz, Yvon Gallant (Moncton)

Pattern Painting (années 1970-80)
États-Unis. Du terme anglais pattern (patron, motif répété). Groupe d'artistes qui refusent de prendre en considération le seul art Occidental et qui sont inspirés par l'artisanat et la culture du monde entier. L'œuvre est poursuivie dans une recherche purement visuelle et décorative.

Artistes : Miriam Schapiro (en anglais uniquement), Valerie Jaudon (en anglais uniquement), Robert Zakanitch (en anglais uniquement), Robert Kushner (en anglais uniquement)

Post-minimaliste (**Postminimaliste**, ou ***Process Art*** et/ou ***Antiforme***, années 1970)
États-Unis, Europe Occidentale. Utilise des matériaux pauvres comme le feutre ou le latex. Les travaux sont caractérisés par leur aspect périssable, éphémère et même organique.

Artistes : Hans Haacke, Eva Hesse, Robert Smithson

Supports/Surfaces (ou **Support-surface**, 1969-1972)
France. Montre la réalité de la toile sans châssis ou encadrements, par impression, pliage, tamponnage ou humidification. La peinture elle-même et les tableaux exposés ne se rapportent qu'à eux-mêmes. Simple mise à nu des éléments picturaux qui constituent le fait pictural.

Artistes : Claude Viallat, Simon Hantaï, Daniel Dezeuze

Années 80

Art de la communication - auquel appartient l'art « en réseau » (depuis le debut des années 1980, voir **Art en ligne**).
International. Forme d'art utilisant principalement les technologies des communications. Oeuvres réalisées par l'entremise d'un moyen de diffusion, de

distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication, etc.)

Artiste : Fred Forest (France)

Art de l'appropriation (années 1980 et 1990)
États-Unis principalement. L'art d'appropriation a été la forme d'art principale durant les années 1980. Re-contextualisation d'un objet, d'une publicité, d'une photographie contemporaine, etc. (utilisation *des choses telles quelles,* telles qu'elles son, mais présentées dans un contexte différent)

Artistes : Sherrie Levine, Richard Prince, Barbara Krueger, Jeff Koons et Cindy Sherman

Art en réseau (voir **Art en ligne**)

Art médiatique (depuis les années 1970. Voir **Art vidéo**, **Art audio**, **Art Web** et **Art en ligne**)

Voir aussi le ***Dictionnaire des arts médiatiques*** (http://132.208.118.245/Accueil.html)

Artistes : Fred Forest (France), Luc A. Charette et Daniel Dugas (Acadie), Gary Hill, Nam June Paik, Les Levine, Jim Campbell et Lynn Hershman Leeson (États-Unis), Eduardo Kac (Brésil-États-Unis), Rafael Lozano-Hemmer (Mexique-Canada) et Jessica Field, Catherine Richards, David Rokeby, Marie Chouinard, Phlippe Beesley, Luc Courchesne, Sara Diamond, et Vera Frenkel (Canada).

Voir les sites Web : *L'art vidéo au Canada* et *Encyclopédie Nouveaux Medias*

Art Vidéo (depuis le début des années 1960)
États-Unis, Canada, Europe Occidentale, Australie. Prise comme un moyen technique, la vidéo est intégrée dans des performances, des installations et des sculptures vidéo. L'art vidéo est devenu une discipline artistique très populaire depuis le début des années 1990.

Artistes : Fred Forest (France), Wolf Vostel, Les Levine, Fred Forest, Ant Farm, T.R. Uthco (en anglais uniquement), Nam June Paik, Bruce Nauman, Gary Hill, Bill Viola, Paul Kos, Stan Douglas, Douglas Gordon, Paul McCarthy, Tony Oursler, Colin Campbell, Rodney Graham, Luc A. Charette, Daniel Dugas, Valerie LeBlanc, Luc Bourdon, Chantal Dupont, Paul Wong, Tom Sherman, Sara Diamond, General Idea, Jan Peacock

Voir les sites Web : *L'art vidéo au Canada* et *Encyclopédie Nouveaux Medias*

Baroque américain (voir **Néo-Expressionnisme**)

Esthétique de la communication (depuis les années 1970)
Europe et États-Unis principalement. Recherche critique sur les medias et les techniques de manipulation de l'opinion publique. Travaux sous la forme de journaux, de conversations dans les quotidiens ou dans les programmes de télévision, d'affiches de publicité et panneaux-réclame.

Artistes : Fred Forest, Guerrilla Girls (en anglais uniquement), Barbara Krueger et Collectif Taupe (Moncton)

e-Art (voir **Art médiatique**)

Figuration libre (depuis la fin des années 1970; voir aussi **Graffiti**, ***Bad Painting*** et **Néo-expressionnisme**, **Néo-Dada**, **Néo-Fauve**, **Néo-Populiste**)
France et New York. Peinture figurative qui est spontanée, primitive, haute en couleur, inspirée par la bande dessinée, le Rock et la société en générale (violence, sexualité, souffrance des gens).

Artistes : Keith Haring, Robert Combas, Lee Quinones, Jean-Michel Basquiat, Speedy Graphito, Kenny Sharf, Rhonda Zwillinger et Hervé Di Rosa

Graffiti (***Bombing Art*** et ***Street Art***. Depuis les années 1980. Voir aussi **Figuration libre**.)
France et New York. Peinture figurative qui est spontanée, primitive, haute en couleur, inspirée par la bande dessinée, le Rock et la société en générale (violence, sexualité, souffrance des gens).

Artistes : Keith Haring, Robert Combas, Lee Quinones, Jean-Michel Basquiat, Speedy Graphito (Olivier Rizzo), Kenny Sharf (en anglais uniquement), Rhonda Zwillinger (en anglais uniquement)

Kitsch (*kétaine* ou encore, *guétaine*)

Artiste : Jeff Koons (entre autres, la série d'œuvres *Inflatable* et la série d'œuvres *Banality : Michael Jackson and Bubbles*), voir également **Objet simulé**

Néo-expressionnisme (années 1970-80-90, voir aussi *Graffiti* et *Bad Painting*, *New Image Painting* et *Trans-avant-garde italienne*, *Baroque américain*). Europe, Australie, États-Unis. Peinture figurative, expressionniste et haute en couleur.

Retourne aux formes traditionnelles de la peinture de chevalet et au modelé ou à la taille directe de la sculpture.

Artistes : Georg Baselitz, Anselm Kiefer, Gérard Garouste, Karl Horst Hödicke (en anglais uniquement), Markus Lüpertz, A.R. Penck, David Salle (en anglais uniquement), Julian Schnabel et Jean-Michel Basquiat

Néo-géo (années 1980)
New York. Abbreviation de *Néo-Géometric*. Utilisation d'objets domestiques comme matériaux sculpturaux et réutilisation des codes visuels du **Minimalisme** en peinture.

Artistes : Jeff Koons (série d'œuvres *New Hoover*), Meyer Vaisman et Peter Halley

New Image Painting (ou *Trans-avant-garde* en Italie, années 1980 et 1990)
États-Unis. Retour à la peinture figurative caractérisée par des compositions simples et une technique presque infantile. Semblable au Néo-expressionnisme en Allemagne et aux États-Unis.

Artistes : Philip Guston, Jonathan Borofsky, Jennifer Bartlett (en anglais uniquement) et Robert Moskowitz (en anglais uniquement)

Nouveaux fauves (début des années 1980)
Allemagne et Autriche principalement. Peinture violente et excitante visuellement qui s'apparente au mouvement Fauvisme du début du 20^{e} siècle. En réaction et opposition aux mouvements **Minimaliste** et **Conceptuel** jugés trop scientifique. Coups de brosse sauvages. Renouvellement avec un style de peinture en partie expressif, en partie figuratif, en partie grandiose, détaillé, abstrait, ressemblant à la BD, plein de citations et de référence à l'histoire de l'art ou à des sentiments intimes comme la sexualité et la crainte.

Artistes : A. R. Penck, Luciano Castelli, Rainer Fetting, Helmut Middendorf, Salomé, Bernd Zimmer, Elvira Bach, Georg Baselitz, Hans Peter Adamski, Peter Bömmels, Walter Dahn, Jiri Georg Dokoupil, Gerard Kever, Gerhard Naschberger, Volker Tannert

Post-modernisme (ou **Postmodernisme**, depuis 1975)
Qui rejette le modernisme dans les arts plastiques et se caractérise par l'éclectisme, le kitsch, ou le dépassement par la technique. Terme forgé par l'architecte Charles Jenks lors d'une conférence à Eindhoven (Pays-Bas) en 1975. Retour à la figuration. Rupture avec les conventions. Effacement de toutes les vieilles distinctions entre l'art appris (culture élitaire) et la culture populaire. Référencement aux œuvres antérieures (utilise dans l'œuvre une référence, ou

des références, au passé), recyclage des formes préexistantes. Collage (mixage et mélange des styles). Aussi une architecture dite post-moderne.

Artistes : (à titre d'exemples : Jeff Koons, Orlan, Philip Guston et Geneviève Cadieux. De nombreux artistes de la scène artistique des années 1985-1995. Peut englober des artistes des mouvements suivants : **Figuration libre**, **Simulationnisme**, **Nouveaux fauves**, **Art académique**

Pattern Painting (années 1970-80)
États-Unis. Groupe d'artistes qui refusent de prendre en considération le seul art Occidental et qui sont inspirés par l'artisanat et la culture du monde entier. L'œuvre est poursuivie dans une recherche purement visuelle et décorative.

Artistes : Miriam Schapiro (en anglais uniquement), Valerie Jaudon, Robert Zakanitch (en anglais uniquement), Robert Kushner (en anglais uniquement) et Kim McConnel

Trans-avant-garde italienne (ou ***New Image Painting*** aux États-Unis, années 1980 et1990. Voir aussi **Nouveaux fauves**)
Fondée par le critique italien Achille Bonito Oliva en 1980. L'art redevient expression directe, laissant derrière lui la peine et le sentiment de culpabilité. L'image est justifiée par le plaisir de peindre, le fantasme personnel. Semblable au Néo-expressionnisme en Allemagne et aux États-Unis.

Artistes : Enzo Cucchi (et lien n° 2, en anglais uniquement) et Francesco Clemente

Années 90

Art-cloche (voir ***Squats* d'artistes**)

Art cybernétique (voir **Art en ligne**)

Art en ligne (ou **Art Web** et/ou **Art cybernétique** et/ou ***Net Art (net.art)***, **Art génératif**, ***Software Art*** - depuis 1994)
Scène internationale. Oeuvres d'art réalisées à l'aide des nouvelles technologies des communications (**Art de la communication**) et diffusées par l'entremise d'Internet. Forme d'art « en réseau ». Nous nous intéressons ici aux oeuvres créées par, avec, pour le média/langage Internet et plus particulièrement le World Wide Web. La création sur Internet n'est pas un tout homogène puisque différentes formes peuvent être distinguées (oeuvres composées d'informations textuelles, d'informations visuelles et sonores). Certaines oeuvres sont stables, d'autres évolueront, d'autres apparaîtront, d'autres disparaîtront.

Artistes : Luc A. Charette (Acadie– premier projet en 1995, avec audio: *Tandis qu'il dansaient…*), Fred Forest (Algérie-France), Jodi (Joan Heemskerk & Dirk Paesmans), Valéry Grancher, Reynald Drouhin, e-toile, Grégory Chatonsky, Amy Alexander (États-Unis, en anglais uniquement), Carol Flax, David Blair (WAXWEB, premier film transmis par Internet en 1993), Eduardo Kac (Brésil-États-Unis), Emmanuel Barrault (*L'E-mail anonyme*), Judy Malloy, Mark Amerika, Mouchette, Antoni Muntadas (*The File Room*), Daniel Dion (Québec), David Clark (Nouvelle-Écosse, en anglais uniquement) , Vera Frenkel (Canada) et Jeffrey Shaw (Australie)

Voir les sites Web : *L'art vidéo au Canada* et *Encyclopédie Nouveaux Medias*
Voir : Pour une typologie de la création sur Internet par Annick Bureaud

Art génératif (aussi lien n° 2. Voir également **Art interactif et Art en ligne**)
Forme d'art utilisant surtout le numérique et se fondant sur des algorithmes (formules ou énoncés mathématiques) afin de concevoir des œuvres auto-générées (*i. e.* – des œuvres qui se réalisent par elles-mêmes).

Artistes : John Maeda, Ben Fry, Casey Reas, Jean-Pierre Balpe, Antoine Schmidt, Alain Lioret, erational et Julie Morel

Art interactif (ou **Art génératif**, voir aussi **Art en ligne.** Voir dossier Art et Internet (français, document PDF)

Artistes : Amy Alexander (États-Unis, en anglais uniquement), Alexei Shulgin (en anglais uniquement) (#02), Bonnie Mitchell (en anglais uniquement) et Jan Kopp.

Art numérique (voir aussi **Art en ligne.** Voir catégorie : Artiste numérique)

Artistes : Jocelyn Robert, Daniel Dion, Luc A. Charette, Jim Campbell, Luc Courchesne, et Jeffrey Shaw.

Art relationnel (voir aussi **Art sociologique**)

Artistes : Mathieu Léger, Collectif Taupe et Massimo Guerrera

Arts scientifiques
Il s'agit, en 2008, de la tendance la plus actuelle en art visuel. La nouvelle image de l'art actuel qui se dessine est celle de la science : l'astrophysique, les biotechnologies, les manipulations génétiques, l'intelligence artificielle, la robotique, qui inspirent de plus en plus d'artistes-chercheurs. De nombreux

artistes possèdent maintenant des doctorats (Phd) en création artistique ou dans d'autres domaines scientifiques.
Artistes : Robert Saucier (Acadie-Québec). Artistes de la Fondation Daniel Langlois

Arts technologiques (ou **Art-techno**. Voir aussi **Art médiatique** et **Art en ligne**)

Artistes : Robert Saucier (Acadie-Québec), Daniel Dugas et Luc A Charette (Acadie); Michael Snow, Ian Carr-Harris, David Rokeby, Jana Sterbak et Luc Courschene (Canada)

Art Web (voir **Art en ligne**)

Bio-art (**Bio Art**)
Développement récent de l'art contemporain, prenant pour medium d'expression les ressources plastiques offertes par les biotechnologies. Culture de tissus vivants, modifications génétiques, morphologiques, chirurgie plastique, constructions analytiques et biomécaniques ont été exploitées par des artistes qui s'approprient des techniques et des thèmes de réflexion très controversés aujourd'hui.

Artistes : Eduardo Kac (lien 2), Marta de Menezes, Olga Kisseleva, Symbiotica

Bombing Art (voir **Graffiti**)

Graffiti (***Bombing Art*** et/ou ***Street Art***. Depuis les années 1980. Voir aussi **Figuration libre**.)
France et New York. Peinture figurative qui est spontanée, primitive, haute en couleur, inspirée par la bande dessinée, le Rock et la société en générale (violence, sexualité, souffrance des gens).

Artistes : Keith Haring, Robert Combas, Lee Quinones, Jean-Michel Basquiat, Speedy Graphito (Olivier Rizzo), Kenny Sharf (en anglais uniquement), Rhonda Zwillinger (en anglais uniquement)

Net Art (voir **Art en ligne**)

Objet simulé :

Artistes : Jeff Koons (lien #2, en anglais uniquement)

Simulation d'objets de la culture populaire. Imagerie kitsch. Exemple : les objets gonflables de Jeff Koons, comme le lapin, le chien et éléphant, reproduits en acier *stainless.*
http://www.jeffkoons.com/site/mainbarart_ele_1.html

Process Art (en anglais uniquement)
Art du processus ou **Art du procédé**, depuis le début des années 1990)
International, principalement Europe, Amérique et Japon. La fabrication, la création de l'œuvre, devient plus importante que l'œuvre finie. L'œuvre d'art devient maintenant un projet, une série d'indices que l'observateur suit, emploie et enrichit avec ses propres actions. L'oeuvre d'art devient des travaux en cours. Les travaux ne simulent pas des événements ou ne deviennent pas des situations emblématiques mais s'intègrent dans la vie quotidienne avec des actions et des gestes simples. L'artiste crée des interfaces, perdant le rapport traditionnel du sujet d'artiste comme créateur des travaux de l'art. L'artiste devient parfois un commissaire et réalise ses propres expositions en transformant l'espace de galerie d'art en milieu artistique et en réorientant les rapports traditionnels dans les arts (exemple : Galerie d'art transformée en studio de production).

Artistes : Mario Cyr (Moncton. Par l'entremise de son projet intitulé : *JEUX du Parloir*), Chris Drury, Eva Hesse, Bruce Nauman, Robert Morris, Richard Serra, Keith Sonnier

Autres artistes de ce mouvement : Alan Scarritt, Emilio Fantin, Gillian Wearing, Ivano Sossella, Lynda Benglis, Marco Formento, Martin Creed, Mocellin, Nicola Pellegrini, Ottonella, Tim Semple.

Software Art (voir **Art en ligne**)

***Squats* d'artistes** (aussi **Art-cloche**)

Street Art (voir **Graffiti**)

Années 2000-2008

Art contemporain chinois : http://fr.wikipedia.org/wiki/Art_contemporain_chinois

Abstraction hyperréaliste
http://fr.wikipedia.org/wiki/Abstraction_hyperr%C3%A9aliste

Supplément, catégorie Plasticiens contemporains

Les artistes de la scène internationale, voir :

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Plasticien_contemporain
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Art_contemporain

ANNEXE 2

Définitions de quelques termes et pratiques courantes dans la production artistique actuelle[4]

Consulter également le *Dictionnaire des arts médiatiques* :
http://132.208.118.245/Accueil.html **et le *Dictionnaire de la langue française* :**
http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/

- **Amplification** : Rapport entre les niveaux d'entrée et de sortie d'un élément d'équipement sonore.
    - Voir par exemple : http://www.kramerelectronics.com/images/diagrams/901.jpg

- **Animation** : L'attribution de caractéristiques humaines à des sujets organiques ou inorganiques inanimés, afin de leur « donner la vie ». Il est aussi possible d'avoir recours à la répétition et à la progression des images pour faire sous-entendre les fonctions (par ex. : superposition de silhouettes de ciseaux ouverts et fermés afin de suggérer qu'ils sont en train de couper quelque chose).
    - Voir par exemple : *Information* par Nicolas Boulard

- **Appropriation** : Éléments trouvés (recyclage d'images = photos, affiches, périodiques, peinture, reportages et émissions télévisuels, etc.; recyclage de textes; recyclage audio).
    - Voir par exemple : Vidéo de Julien Cadieux à l'aide de reproductions de tableaux célèbres

- **Arborescence** : Système de classification informatique se déployant sous une forme ramifiée (des branches ramifiées sont des branches qui se divisent en branches plus petites, qui se divisent à leur tour).
    - Voir par exemple : Image - Arborescence

- **Arrêt sur image** : (abrégé **ASI**) Vidéo - Mode de lecture des caméscopes obtenu par l'arrêt du défilement de la bande, les têtes vidéo lisant toujours la même image. Utilisé pour l'analyse ou pour le repérage d'images. Donne l'impression que le mouvement s'est figé.
    - Voir par exemple : Image - Arrêt

- **Caméscope** : Caméra vidéo dans laquelle est intégré un magnétoscope (capture de l'image et du son simultanément).
    - Voir par exemple : Sony HDR-SR11E

- **Copigraphie** : Copie exacte de l'original, manuel ou mécanique, qui a été imprimée directement à partir de l'original et en même temps que celui-ci.
    - Voir par exemple : La copigraphie

[4] Roukes, N. Art Synectics, pages 33-34.

- **Couleurs cathodiques** : Les couleurs rouge, vert et bleu (RVB) générées par un tube cathodique couleur (notés **CRT**, soit *cathode ray tube* ou en français *tube à rayonnement cathodique*). Tubes TV, avant l'avènement des plasmas et écrans à cristaux liquides (ECL), ou tubes utilisés sur des anciens moniteurs vidéo.
    - Voir par exemple : Couleurs RVB

  Décomposition progressive de l'image : Technique selon laquelle on soumet une image à un traitement qui tend à la détériorer, à la masquer ou à la décomposer progressivement de sorte à ce qu'il ne reste que de simples formes ou motifs (par ex. : utilisation de transparents superposables afin de voiler une image; photocopillage couleur en série afin d'atténuer le détail; quadrillage et transformation; sérialisation).
    - Voir par exemple : Paul Édouard Bourque, *Sphinx (détail no. 3)* – (1997)

- **Déformation** : Transformation qui affecte l'aspect ou les propriétés d'une image.
    - Voir par exemple : *Self-Portrait* de Francis Bacon ou cette image

- **Déguisement** : L'utilisation d'images cachées; le masquage de certaines qualités d'un objet en l'emballant, en le cachant ou en le camouflant.
    - Voir par exemple : Christo, *Pont Neuf* (1985)

- **Délimitation partielle** : Technique selon laquelle on dessine, on sculpte ou on présente seulement une partie d'une image à l'état fini. C'est le fait de représenter une image ou de s'engouffrer dans son environnement.
    - Voir par exemple : Michel-Ange, *Esclave barbu*

- **Dérision** : Pratique artistique qui consiste à créer des œuvres ludiques, la dérision comme une propriété de l'oeuvre même, exploitation du ridicule.
    - Voir par exemple : Salvador Dali, *Autoportrait en Mona Lisa* (1954)

- **Dessin incomplet** : Dessin non terminé (souvent des études)
    - Voir par exemple : Michel Ange, *Étude pour Libyan Sibyl* (1510-11)

- **Distorsion** : La modification d'un objet ou d'une image par la déformation, la distorsion ou la dégradation progressive (par ex. : brûlage, dissolution, décomposition, écrasement ou fendillement).
    - Voir par exemple : Pablo Picasso, *Nude in a Black Armchair* (1932)

- **Écrasement** : La présentation de sujets tridimensionnels pour qu'ils apparaissent plats ou transparents, par l'utilisation, par exemple, de lignes de contour, de silhouettes ou de vues transparentes. Il est aussi possible de présenter des sujets à deux dimensions sur trois dimensions.
    - Voir par exemple : Pablo Picasso, *Les demoiselles d'Avignon* (1907)

- **Espace virtuel** : Espace imperceptible, « sans lieu déterminé, sans matière (hors du brouillard électronique, bien réel lui) véhiculant des milliards de micro-impulsions qui courent dans les circuits électroniques, au sein des appareillages informatiques », en opposition à l'espace du monde (espace réel) dans lequel

nous vivons et percevons. L'espace virtuel n'existe concrètement que sous forme de données, d'outils informatiques et de technologies réseaux qui permettent d'entrer dans son interface et de naviguer dans certaines de ses parties sans jamais embrasser sa totalité.

- Voir par exemple : Illustration

- **Exagération** : La « reconstruction » d'un sujet sur une échelle beaucoup plus grande que l'original (par ex. : une sculpture d'un taille-crayon mesurant huit pieds).
  - Voir par exemple : Claes Oldenburg, *Typewriter Eraser* (1999)

- **Exhibition (autoreprésentation)** : Présentation (autobiographique); représentation (fictive); abstraction du soi (le JE comme sujet objectivé, comme sujet auto créé); observation de sa propre condition humaine (autocritique).
  - Voir par exemple : Luc A. Charette, *AutoFiction (mimodrames) / d'après les sept péchés capitaux* (2003)

- ***Flashback*** : Retour en arrière. Scène qui dans la chronologie du film se passe avant l'action actuelle, dans le passé. Permet, par exemple, de revenir en arrière sur des évènements du passé ou sur des souvenirs du personnage. Un film qui est entièrement basé sur ce procédé, c'est *Memento* (2000) de Christopher Nolan.
  - Voir par exemple : La bande-annonce du film *Memento* (en anglais uniquement)

- ***Flashforward*** : Aller en avant. Scène, qui dans la chronologie du film, devrait se passée après l'action actuelle, c'est-à-dire, dans le futur. Beaucoup plus rarement utilisé que le *flashback*. Permet, par exemple, de montrer les intuitions ou intentions du personnage (dans les films d'horreur notamment).
  - Voir par exemple : (pas d'exemple de disponible)

- **Flou artistique** : La modification de la focalisation de parties ou de l'ensemble d'une image (par ex. : marges ou lignes de contour embrouillées; embrouillage d'une photographie par un mouvement ou l'utilisation du panoramique).
  - Voir par exemple : Saul Leiter, *New York, circa 1960*

- **Fragmentation** : La division ou la décomposition d'objets ou d'images. Le sujet peut être partiellement développé, fragmenté ou démembré (par ex. : utilisation d'angles de vue multiples comme dans le style cubisme).
  - Voir par exemple : Pablo Picasso, *Le joueur de guitare* (1910)

- **Hybridisme** : Qui provient du croisement de variétés, de races, d'espèces différentes. Métissage des métiers (projection vidéo, peinture, photo, texte, audio, etc., dans une même œuvre). Métissage culturel, spiritualité et cyberculture, etc. (humain et cyborg).
  - Voir par exemple : Luc A. Charette, *Techno Wall* (1995)

- **Interactivité** : Dans le domaine des arts, possibilité pour le spectateur de participer à la réalisation de l'œuvre par l'intermédiaire d'une interface sur un moniteur d'ordinateur. Les artistes intéressés par l'interactivité doivent prévoir un

ensemble de possibilités (un certain nombre de choix) qui laisse une partie de la réalisation de l'oeuvre à l'initiative des spectateurs, de sorte que ces derniers en deviennent les coauteurs.
    - Voir par exemple : Luc Courchesne, *Portrait no 1* (1990)

- **Interaction texte et image** : Attention : texte ne décrit pas l'image et l'image n'illustre pas le texte dans ce genre d'interaction. Disjonction entre les deux au départ.
    - Voir par exemple : Herménégilde Chiasson, *Ange* (1997)

- **Interdisciplinarité** : Fusionnement des disciplines (par ex. : fusionnement de la danse, du mouvement, du théâtre, de la musique, art visuel et projection vidéo).
    - Voir par exemple : Luc A. Charette, *Casse-tête/Puzzle* – détail (2006)

- **Inversion** : Le renversement de la couleur, de la perspective, des fonctions, de la taille relative, et ainsi de suite. On renverse les « lois de la nature », par exemple celle de la gravité.
    - Voir par exemple : Yvon Gallant, *Vendeuse de fromage au marché des fermiers* (1994)

- **Inversion positif-négatif** : L'utilisation du négatif d'une photo plutôt que de la photo elle-même (ou les deux) dans une composition; utilisation de moules femelle ou de formes concaves afin de rendre abstraite une sculpture figurative.
    - Voir par exemple : Alexandre Archipenko, *Woman Combing Her Hair* (1914) ou *Woman Walking* (1912)

- **Juxtaposition** : Assemblage d'images et d'objets de différents univers et différentes sensibilités; Éléments de nos univers fictifs (Mickey Mouse) avec éléments de notre environnement naturel; Rf. : À l'instar des photomontages et objets Dada; Utilisation du vent, des liquides, feu, glace, bruits et sons, etc. associés à des matériaux plus durables.
    - Voir par exemple : Robert Rauschenberg, *Monogram* (1955-59) ou *Odalisque* (1955-1958)

- **Métamorphose** : La présentation d'images ou de formes en état de changement progressif.
    - Voir par exemple : *Sellia et les animaux (morphing)*

- **Miniaturisation** : Action de réduire au maximum les dimensions de quelque chose.
    - Voir par exemple : Ouvres de Kim Adams

- **Mode graphique** : On appelle *mode graphique* le mode d'affichage des informations à l'écran, en termes de définition et de nombre de couleurs. Il représente ainsi la capacité d'une carte graphique (dans un ordinateur) à gérer des détails, ou celle d'un écran de les afficher.
    - Voir par exemple : Carte graphique

- **Mouvement et durée** : En rapport avec une œuvre qui se développe dans le temps (animation, film, vidéo, performance). Qui procède par un commencement et se termine par une fin.
    - Voir par exemple : Daniel Dugas, *A Needle in a Hay Stack* (performance)

- **Multicouche** : Formé de plusieurs couches; Transparence entre les couches; Des traces (trace des interventions sur les couches inférieures).
    - Voir par exemple : Jean-Michel Basquiat, *In Italian* (1983)

- **Multiplication (Multiple)** : Œuvre publiée en plusieurs copies. Edition limitée. Interroge le dogme de l'unicité de l'œuvre. La répétition d'images ou de formes dans une même composition, dans une grille, dans un motif kaléidoscopique, dans des images réfléchies, etc.
    - Voir par exemple : Andy Warhol, *Brillo Box* (1969), également ici ou *Marilyn*

- **Observation (*Gazing*)** : Dévisager. Regarder avec attention, avec insistance; Fixer. Dévisager quelqu'un d'une manière impertinente, indiscrète; Observer les stéréotypes, les clichés associés à sa propre culture (culture hétérosexualité, culture gay, races, etc.); Se questionner sur qui crée et contrôle l'imagerie dans notre société et comment ces images influencent notre compréhension de la réalité; À prendre en considération : 1) Qui est observé et 2) Par qui il est observé; Ne pas oublier que l'observation est une forme de pouvoir et de contrôle.
    - Voir par exemple : Robert Frank, *Hoboken, New Jersey* ou Indianapolis de la série *The Americans* (1958)

- **Organisation** : Agencement, arrangement. La mise en place des éléments dans une composition picturale par exemple.
    - Voir par exemple : Nature morte

- **Performance** : Manifestation artistique publique nécessitant la présence de spectateurs, accomplie sur place et sans possibilité de reprise. Cette forme de réalisation artistique se situe aux frontières de divers modes d'expression : arts visuels, théâtre, musique, chorégraphie. Des situations sont créées par l'artiste en vue d'amener le spectateur à participer à l'œuvre, et ce dans le but de remettre en question la distance entre les fonctions de créateur et d'interprète. La performance peut être diffusée ultérieurement par la photographie ou la vidéo, à titre de document sur l'œuvre.
    - Voir par exemple : Luc A. Charette, *Casse-tête/Puzzle* – détail (2006)

- **Positif/négatif/renversement** : Mettre à l'envers. Action de renverser (une image).
    - Voir par exemple : image positive, image négative | aussi : Peinture négatif positif

- **Réalité virtuelle** : Technologie retrouvé dans des systèmes informatiques visant à créer des environnements qui simulent le monde naturel ou un monde imaginaire

quelconque et qui donnent à l'utilisateur l'impression de la réalité.
    - Voir par exemple : Visites virtuelles

- **Recontextualisation** : Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait, une situation. Contexte situationnel, politique, familial (environnement social). Replacer un fait dans son contexte. Dans le contexte actuel; Replacer des images, des objets, des symboles, logos d'entreprises, des jouets (poupée Barbie) ou des textes dans un tout autre contexte.
    - Voir par exemple : Marcel Duchamp, *Fontaine* (ou l'urinoir) – (1917)

- **Récupération** : Recyclage de matériaux pour la réalisation d'une nouvelle œuvre.
    - Voir par exemple : Les collages, à l'aide de carton d'emballage, par l'artiste acadien Georges Goguen; ou l'utilisation d'espadrilles, par l'artiste amérindien Brian Jungen.

- **Réduction** : La « reconstruction » d'un sujet sur une échelle plus petite que l'original (par ex. : un « musée d'art » miniature de la grosseur d'une boîte à souliers.
    - Voir par exemple : Alexandre Calder, *Cirque*

- **Reprographie** (***Copy Art***) : Ensemble des techniques d'impression rapide de documents originaux en copies multiples, par reproduction ou par duplication (photocopie).
    - Voir par exemple : Exposition *Copy Art*

- **Résolution** : Détermine le nombre de pixels sur la surface d'un moniteur ou écran d'ordinateur; pixels par pouce linéaire (en anglais DPI : *Dots Per Inch*, traduisez points par pouce). Une résolution de 300 dpi signifie 300 colonnes et 300 rangées de pixels sur un pouce carré ce qui donnerait donc 90000 pixels sur un pouce carré. Définition d'un écran d'ordinateur.
    - Voir par exemple : Définition d'écran

- **Simultanéité** : La présentation de plusieurs vues ou de modes de temps de façon simultanée (par ex. : présentation simultanée de la vue du côté, du dessus, du dos et du dessous, comme dans les peintures cubistes; bouleversements temporels, comme dans la présentation simultanée de souvenirs d'enfance et de la vie adulte ou de différentes situations relatives au temps et à l'espace; présentation simultanée de différentes expériences sensorielles).
    - Voir par exemple : Pablo Picasso, *Les demoiselles d'Avignon* (1907)

- **Substitution** : La modification des qualités originelles des objets et des surfaces (par ex. : un téléphone « doux », une ampoule « de bois » ou un oreiller « en béton »).
    - Voir par exemple : Salvador Dali, *La montre molle* (1931)

- **SVGA** : Le mode SVGA (*Super Video Graphics Array*) est un mode graphique pour moniteur ou écran d'ordinateur permettant d'afficher 256 couleurs à des

résolutions de 640x200, 640x350 et 640x480 points par pouce (ppp). Le SVGA permet également d'afficher des définitions supérieures telles que le 800x600 ou le 1024x768 en affichant moins de couleurs.
    - Voir par exemple : *SVGA*

- **Trajectoire** : La trajectoire est la ligne décrite par un objet, une personne, etc., en mouvement (ligne imaginaire entre le point de départ et le point d'arrêt). Vidéo - Mouvement de la caméra né de la combinaison du travelling et du panoramique.
    - Voir par exemple : Illustration d'une trajectoire

- **Transfert** : L'intrusion d'un objet ou d'un élément dans un espace ou un environnement dans lequel il n'appartient pas normalement; le déplacement d'un objet ou d'éléments dans une nouvelle situation.
    - Voir par exemple : René Magritte, *The Listening Room* (1958)

- **Transmutation** : Forme radicale de métamorphose; transformations, mutations, modifications, hybridations et dématérialisations du genre Dr Jekyll et Mr. Hyde.
    - Voir par exemple : *La transformation de X-or*

- **Transformation** : Altération. Une mutation ou une évolution. Changement (avant / après).
    - Voir par exemple : *Image 1* (mobilier); *Image 2* (chat); *Image 3* (jeune fille)

- **Tutoriel** : Infographie - Guide de présentation et d'initiation à l'utilisation d'un logiciel, présenté sous la forme d'une série d'exercices dirigés.
    - Voir par exemple : *Créer un tag sous photoshop méthode 2*

- **Travelling** : Vidéo - Prise de vues où l'appareil (caméra ou caméscope), posé sur son pied et fixé sur un chariot professionnel à roulettes ou à pneus, se déplace sur des rails placés selon les besoins de la scène tournée. Les déplacements se font vers l'avant ou l'arrière de la scène, ou dans un mouvement circulaire. Ce genre de prises de vues peut également être fait de l'intérieur d'une voiture, avec une chaise roulante, ou tout simplement par un opérateur qui marche en tenant l'appareil sur son épaule.
    - Voir par exemple : *Image 1*; *Image 2 (chariot)*; *Image 3* (camion)

- **VGA** : Le mode VGA (*Video graphics Array*) a vu le jour en 1987. Il permet une résolution moniteur de 720x400 en mode texte et une résolution de 640 par 480 (640x480) en mode graphique 16 couleurs. Il permet également afficher 256 couleurs avec une définition de 320x200 (mode également connu sous le nom de MCGA pour *Multi-Colour Graphics Array*). Le VGA est rapidement devenu le mode d'affichage minimum pour les moniteurs ou écrans d'ordinateurs.
    - Voir par exemple : *VGA*

- **Vidéogramme** : Vidéo – Chacune des images vidéographiques d'une bande ou d'un fichier vidéo (séquence d'images). Habituellement 30 images par seconde.
    - Voir par exemple : *Séquence d'images*

BIBLIOGRAPHIE

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

ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Éditions Gallimard.

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

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

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

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

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

BLACK, P. et D. WILIAM. *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappas, Octobre 1998.

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

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

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

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

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

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.

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

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

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

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

DANTO, A.C. T*ransfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.

DAWS, N. et B. SINGH. *Formative Assessment: To What Extent is its Potential to Enhance Pupils' Science Being Realized?*, School Science Review, vol. 77, 1996.

DAY, M. D. "The Characteristics, Benefits and Problems Associated With Implementing DBAE", *Art Education,* vol. 19, n^{o} 2, 1991, p. 17-22.

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

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

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

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

DOBBS, S.M. "Disciplined-Based Art Education: Some Questions and Answers", *Art Education*, vol. 19, n^{o} 2, 1991, p. 5-8.

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

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

DUPONT, R. (1991). *Lire les images des enfants*. Montréal : Éditions L'image de l'art.

DURAND, G. (1984 10e ed). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire.* Paris : Dunod.

EFLAND A.D., K. FREEDMAN et P. STUAR. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*, Reston, The National Art Education Association, 1996.

EISNER, Elliot W. "Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions", *Educational Theory,* vol. 40, no 4, p. 423-30.

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

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

FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-analysis", *Exceptional Children*, vol. 53, 1986.

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

FULLAN, M. *Change Forces, the Sequel*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1999.

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

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

HERMAN, J. L., ASCHBACKER, P.R. et L. WINTERS. *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HICKMAN, R. "A Student-Centered Approach for Understanding Art", *Art Education,* vol. 47, no 5, 1994, p. 47-51.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOWENFELD, V. (1947). Creative and Mental Growth. New York: Macmillan Publishing C0.

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

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

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

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

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

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

O'CONNOR, Marie J. *Personal Enrichment Through the Arts : Description of Four Models of Aesthetic Appreciation,* MI, Published on demand by University Microfilms International, 1981.

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

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

PARSONS, M. J. *How we Understand Art,* New York, Cambridge University Press, 1987.

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

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

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

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

Preble D. et Preble S. *Artforms,* Pearson, 2004.

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

RAGANS, R. *Les arts visuels : théorie, création et analyse,* Chenelière- McGraw-Hill, 2004.

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

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

ROBICHAUD, L. Tintamarre : quatre mini-expériences. In Richard, M. et Lemerise, S. *Les arts plastiques à l'école,* Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, 208-213 p.

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

ROBICHAUD, L. (2002-2004). *Petit guide d'ensignement de l'art. (Notes de cours)* Moncton : Université de Moncton.

ROUKES, N. *Art Synectics.* Davis Publications, 1982.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke et Honnef, *L'art au XXe siècle,* Taschen, 2000.

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

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

SCHILLER, M. "The Importance of Conversation About Art with Young Children", V*isual Arts Research,* vol. 21, n^{o} 1, 1995, p. 25-34.

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

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

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

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

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

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

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

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

TREMBLAY, N. "The Importance of Art History in the Elementary Classroom", *Fine,* automne 1993, p. 12-13.

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

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

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

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

YVROUD, G. [en ligne]
http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF (page consultée le 27 mars 2003).