

2m11.2844.4

Université de Montréal

L'intégration de la culture autochtone comme thématique des activités artistiques
en didactique des arts plastiques

par

Guylaine Trottier

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en science de l'éducation option didactique

Avril, 1999

© Guylaine Trottier, 1999



LB

5

057

2000

V.045

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:
L'intégration de la culture autochtone comme thématique des activités artistiques
en didactique des arts plastiques

présenté par
Guylaine Trottier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Monsieur Gilles Gagné... [redacted] président du jury

Madame Nancy Retallack Lambert.. [redacted] directrice de recherche

Madame Flore Gervais. [redacted] membre du jury

Mémoire accepté le ...16...06...00

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes suivantes pour l'intérêt qu'elles ont manifesté à l'égard de mon projet de recherche: madame Nancy Retallack-Lambert, directrice de recherche et professeure titulaire à l'Université de Montréal, pour son appui et sa confiance; monsieur Gilles Gagné, professeur titulaire à l'Université de Montréal, pour ses directives pertinentes et la générosité de son temps; madame Laurette Drouin, chargée de cours à l'Université de Montréal, pour ses conseils judicieux et son encouragement; madame Nicole O'Bomsawin, anthropologue et conservatrice du *Musée des Abénakis d'Odanak*, pour sa précieuse collaboration; madame Denise Montplaisir, enseignante à l'école secondaire Jeanne-Mance de Drummondville, pour sa contribution à la mise à l'essai, ainsi qu'à tous les élèves qui y ont participé.

Mes remerciements vont aussi aux communautés abénaquises d'Odanak et de Wôlinak pour leur accueil.

Je suis particulièrement reconnaissante à ma famille pour le soutien moral qu'elle m'a apporté tout au long de mon cheminement de rédaction.

SOMMAIRE

Le présent mémoire, rédigé dans le cadre d'une Maîtrise ès arts en science de l'éducation, a pour visée l'intégration de la culture autochtone, sujet du module « art et société » du *Programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire*, comme thématique des activités artistiques destinées aux élèves de troisième secondaire.

L'objectif de cette recherche-action est d'élaborer, de mettre à l'essai et d'évaluer une séquence didactique qui a pour première qualité d'intégrer le module « art et société » à la pratique artistique; pour seconde qualité de présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de cette matrice culturelle afin que les élèves se les approprient; pour troisième qualité de favoriser l'émergence de sensations représentatives (les sens) et affectives (les émotions) pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables.

La restructuration du contenu du programme d'enseignement inscrit le module « art et société » comme thématique des activités artistiques et ajoute, à l'étape de la démarche d'apprentissage des arts plastiques « savoir », une catégorie propre au « savoir thématique » ayant pour sujet les cultures autochtones. Une vérification de ce « savoir » par des expériences vécues par le chercheur-enseignant auprès de ces communautés, par des recherches livresques et par des informateurs autochtones qualifiés rend le « savoir thématique » plus fidèle et plus significatif de la matrice culturelle autochtone. Une recherche de méthodes d'enseignement amenant l'éveil et l'enrichissement des sensations représentatives (les sens traditionnels) et des sensations affectives (sentiments, émotions et intuitions) a mené à l'importance des expériences vécues par les apprenants. Aussi, pour bien comprendre la matrice culturelle et amener l'émergence de sensations chez les élèves, plusieurs spécialistes préconisent les récits traditionnels.

L'élaboration d'une séquence didactique intégrant le module art et société à la pratique artistique témoigne en elle-même de la faisabilité d'un tel projet. Toutefois, pour juger de l'atteinte des deux autres qualités de la séquence didactique, une mise à l'essai, sous forme d'intervention en milieu scolaire, s'est tenue à l'école secondaire Jeanne-Mance de Drummondville. La réalisation d'une image et la lecture de cette dernière par dix-huit élèves d'un groupe de troisième secondaire déjà existant dans cette réalité scolaire, a permis de recueillir les données nécessaires pour répondre aux questions de recherche et vérifier l'atteinte des qualités de la séquence didactique.

L'évaluation des images et des textes dans lesquels les élèves ont dégagé les idées de leur image (lecture de l'image) a pour assises premières les fonctions *représentation* et *expression* de l'image. L'analyse de ces images et de ces textes montre que plus des trois quarts des substituts visuels des images représentent des éléments des cultures autochtones fidèles et significatifs de cette matrice culturelle et permet de constater que les élèves se les approprient davantage par la réalisation de l'image que par le dégagement des idées de leur image. L'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière dans l'image de même que les émotions dégagées par les élèves dans leur image et les justifications qui les soutiennent témoignent des sensations des élèves, donc de la valeur de l'expérience esthétique vécue.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE TITRE.....	i
IDENTIFICATION DU JURY.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
SOMMAIRE.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
PROBLÉMATIQUE.....	1
<i>Introduction</i>	2
LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE.....	5
<i>Introduction</i>	6
1. <i>Description du programme d'enseignement</i>	6
1.1 Les volets.....	6
1.2 L'objectif global du programme.....	6
1.3 Les fonctions de l'image.....	7
1.4 La démarche d'apprentissage.....	8
1.5 Les fonctions de l'image et les étapes de la démarche d'apprentissage.....	9
1.6 Les modules d'éléments de contenu.....	9
2. <i>Les modules d'éléments de contenu en lien avec la démarche d'apprentissage</i>	12
2.1 Les modules « langage plastique », « geste et technique » et la démarche d'apprentissage.....	12
2.2 Le module thématique et la démarche d'apprentissage.....	13
2.3 Le module art et société et les étapes de la démarche d'apprentissage.....	13
PROBLÈME DE CLOISONNEMENT DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ.....	16
<i>Introduction</i>	17
1. <i>Le cloisonnement du module art et société par rapport aux autres modules d'éléments de contenu; son isolation de la pratique artistique</i>	17
PROBLÈME DE VÉRIFICATION DE LA FIDÉLITÉ ET DE LA SIGNIFICATION DU SAVOIR CONCEPTUEL.....	23
<i>Introduction</i>	24
1. <i>Le module art et société et la compréhension de la matrice culturelle autochtone</i>	24
PROBLÈME DE CONTRIBUTION À L'ÉMERGENCE DU SAVOIR SENSIBLE.....	29
<i>Introduction</i>	30
1. <i>L'émergence de sensations représentatives et affectives</i>	30
OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	34
1. <i>Objectif, variables, retombée et production de connaissances</i>	35
CADRE CONCEPTUEL.....	37
<i>Introduction</i>	38
LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET NOS CONCEPTS POUR L'INTÉGRATION DE LA CULTURE AUTOCHTONE DANS LA PRATIQUE ARTISTIQUE.....	41
<i>introduction</i>	42
1. <i>Le module art et société et le pivot des modules</i>	42
2. <i>Le module thématique et le module art et société</i>	43

3. <i>Le module thématique et le module art et société en relation avec l'étape de la démarche d'apprentissage « savoir »</i>	44
4. <i>Le module thématique, le module art et société et la démarche d'apprentissage</i>	46
5. <i>Structuration servant de fondement à la présente recherche</i>	49
LA PRATIQUE ARTISTIQUE COMME UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE	51
<i>Introduction</i>	52
1. <i>La pratique et les arts plastiques</i>	52
2. <i>La création et les étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire</i> ...	53
3. <i>Les méthodes actives, la création et la démarche d'apprentissage</i>	57
3.1 <i>La réceptivité à l'inspiration</i>	57
3.2 <i>La réalisation d'une image</i>	59
4. <i>La thématique des activités sous la gouverne de la dynamique de la création, de la démarche d'apprentissage des arts plastiques et des méthodes actives</i>	61
LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET NOS CONCEPTS CONCERNANT LA MATRICE CULTURELLE AUTOCHTONE ET LES SENSATIONS DE L'ÉLÈVE ÉVEILLÉES ET ENRICHIES PAR L'EXPÉRIENCE VÉCUE...	66
<i>Introduction</i>	67
1. <i>L'expérience vécue comme méthode de familiarisation et de sensibilisation aux mondes extérieur et intérieur</i>	67
L'IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE AU SEIN DES ARTS PLASTIQUES	70
<i>Introduction</i>	71
1. <i>L'expérience esthétique: l'expérience du beau</i>	71
2. <i>Les dimensions de l'expérience esthétique</i>	73
LA CULTURE	77
<i>Introduction</i>	78
1. <i>La culture, les artefacts et les arts plastiques</i>	78
1.1 <i>La culture et les artefacts</i>	78
1.2 <i>L'enseignement culturel</i>	83
2. <i>La culture autochtone, sa découverte par les récits et son introduction dans des activités pratiques</i>	85
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	93
<i>Introduction</i>	94
1. <i>Questions de recherche</i>	94
2. <i>Fondements de la séquence didactique</i>	96
3. <i>Les objets d'observation</i>	97
4. <i>Les assises de l'évaluation</i>	97
5. <i>La forme et la matière</i>	98
6. <i>Évaluation de l'expression de l'image</i>	100
7. <i>Le questionnaire écrit dans une évaluation sommative</i>	100
8. <i>Les commentaires de la communauté d'Odanak</i>	103
9. <i>La vérification de l'analyse</i>	104
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	105
<i>Introduction</i>	106
LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	108
<i>Introduction</i>	109
1. <i>Le groupe de mise à l'essai</i>	109
2. <i>L'ensemble des interventions didactiques</i>	110
2.1 <i>Le matériel</i>	110
2.2 <i>La conférence</i>	110
2.3 <i>La légende</i>	111
2.4 <i>L'explication et la mise en oeuvre de l'activité artistique</i>	111
3. <i>Description des interventions didactiques et de leurs fondements</i>	112
3.1 <i>Fondements du matériel</i>	112
3.1.1 <i>Le module art et société intégré dans la pratique artistique</i>	112
3.1.2 <i>L'expérience vécue, voie vers un savoir conceptuel juste et significatif et un savoir sensible éveillant les sensations</i>	113

3.2 La conférence et ses fondements.....	115
3.3 La légende et ses fondements.....	118
3.3.1 Le choix d'une légende.....	118
3.3.2 La légende de la boîte magique.....	121
3.3.3 La légende et les éléments de contenu du module art et société.....	125
3.3.4 La légende et ses similarités avec les récits québécois.....	126
3.3.5 La légende et son influence sur le langage plastique et la technique de l'activité.....	127
3.4 L'activité artistique.....	128
3.4.1 Les objectifs et les consignes de travail de l'activité artistique.....	129
INSTRUMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	150
<i>Introduction</i>	151
1. <i>Le module art et société dans la pratique artistique et la première qualité de la séquence didactique</i>	151
2. <i>Instruments de collecte des données</i>	152
2.1 Les images des élèves.....	152
2.2 Les textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image.....	153
2.3 Les commentaires de la communauté d'Odanak.....	153
3. <i>Instruments d'analyse</i>	155
3.1 Instruments d'analyse des images.....	155
3.1.1 Intentions évaluatives.....	155
3.1.2 Objets d'évaluation.....	156
3.1.3 Catégories des degrés de performance.....	157
3.1.4 Limites des catégories.....	158
3.1.5 Indicateurs attendus.....	158
3.1.6 Les exemples.....	158
3.1.7 Grilles d'analyse.....	158
3.2 Instruments d'analyse des textes.....	175
INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	198
<i>Introduction</i>	199
1. <i>Le savoir conceptuel dans les images</i>	199
2. <i>Le savoir conceptuel dans les textes</i>	201
3. <i>La seconde qualité attendue de la séquence didactique</i>	202
4. <i>Le savoir sensible dans l'image</i>	203
5. <i>Le savoir sensible dans le texte</i>	204
6. <i>La troisième qualité attendue de la séquence didactique</i>	206
7. <i>Commentaires de la communauté d'Odanak</i>	206
CONCLUSION	209
1. <i>Rétrospective de notre projet de recherche</i>	210
2. <i>Notre recherche et la didactique</i>	212
3. <i>Portées et limites de la recherche</i>	213
4. <i>Perspective de recherches ultérieures</i>	215
SOURCES DOCUMENTAIRES	218
ANNEXES I - Les éléments de contenu de la troisième secondaire	xi
ANNEXES II - Aspect des cultures autochtones	xvi
ANNEXES III - Facteurs d'influences	xxii
ANNEXES IV - La boîte magique, légende tirée de Mélançon (1967,p.63-68), version intégrale ...	xxvi
ANNEXES V - Travaux issus de l'application de l'ensemble des exemples méthodologiques du programme	xxxii
ANNEXES VI - Réalisations plastiques et artistiques des élèves	xxxiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I – Notre représentation de la structure du programme actuel	11
Tableau II – Nouvelle structure du contenu du programme.....	50
Tableau III – Relation entre les phases du processus de création et les étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire	56
Tableau IV – Grille d'analyse de l'intention évaluative I.....	159
Tableau V – Tableau de présentation des résultats de l'intention évaluative I.....	162
Tableau VI - Grille d'analyse de l'intention évaluative II.....	163
Tableau VII – Tableau de présentation des résultats de l'intention évaluative II	169
Tableau VIII – Grille d'analyse de l'intention évaluative III.....	170
Tableau IX – Tableau de présentation des résultats de l'intention évaluative III	174
Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV	177
Tableau XI – Grille d'analyse de l'intention évaluative V.....	195

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 - « Comparaison des similitudes entre le modèle de la contemplation esthétique par interaction et le modèle de la création du savoir» de Lachapelle (1992, p.125) 75
- Figure 2 - Image d'un ours dessiné par le peuple autochtone Tsmishian 80

PARTIE I

PROBLÉMATIQUE

INTRODUCTION

Cette recherche s'effectue à la suite de l'élaboration d'activités d'arts plastiques en relation avec la thématique exploitée en troisième année du secondaire: les cultures autochtones. Ces activités ont été conçues dans le cours *Programme et méthodologie des arts plastiques au secondaire* dispensé à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme cours obligatoire du baccalauréat en enseignement des arts plastiques. S'inspirant du modèle d'élaboration d'activités artistiques de madame Laurette Drouin en charge de ce cours, nous avons innové en ajoutant à ce modèle, une dimension introduisant la connaissance du mode de vie des autochtones comme élément de contenu des réalisations plastiques. Le contexte large de l'histoire de l'art « englobe non seulement la peinture et la sculpture, mais aussi l'architecture, le cinéma, les objets de la vie quotidienne, etc. » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3). Notre introduction du mode de vie des autochtones dans les réalisations artistiques des élèves sert de lien entre l'histoire de l'art et la pratique artistique. L'idée de renforcement de ce lien guide la réflexion que nous poursuivons à travers ce mémoire.

Le ministère de l'Éducation a mis à la disposition des enseignants et enseignantes en arts plastiques « un document officiel, présentant un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves du secondaire »... « Un guide pédagogique l'accompagne » (Gouvernement du Québec, 1982, p.i). « Le guide est un outil de travail, un document de support dont l'intention générale est de faciliter la compréhension et l'application du programme » ... « Il est divisé en deux tomes: le premier porte sur les modules d'atelier, soit « thématique », « langage plastique » et « geste et technique », tandis que le second correspond au module « art et société » (Gouvernement du Québec, 1984, avant-propos). Trois problèmes sont issus de ce programme, sa présentation fera donc l'objet du premier chapitre.

Le problème de cloisonnement du module art et société par rapport aux trois autres modules, le problème de vérification de la fidélité du savoir conceptuel diffusé et le problème de contribution à l'émergence du savoir sensible chez l'élève concernent l'intégration des cultures autochtones, dans les activités artistiques destinées aux élèves de troisième secondaire

Le problème de cloisonnement du module art et société par rapport aux trois autres modules est le suivant. Le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire présente quatre modules : « thématique », « langage plastique », « geste et technique » et « art et société ». Composant la structure de l'image, ces trois premiers modules s'intègrent simultanément dans la pratique artistique alors que le module « art et société » concerne l'étude d'objets visuels dans leur contexte social et historique. Les moyens méthodologiques proposés dans le guide pédagogique tome II qui complète le programme intègrent le module « art et société » seulement dans des exercices oraux ou écrits. Ainsi, ils ne présentent pas la façon d'effectuer des liens entre ce module et la pratique artistique, amenant à la réalisation d'une image. Or, en art, « c'est l'image qui permet à l'artiste et à l'élève d'atteindre la connaissance » (Gouvernement du Québec, 1984, p.4).

De plus, contrairement aux objectifs des trois autres modules, ceux du module « art et société » ne sont associés à aucune des étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques: « percevoir », « savoir », « faire », « voir ». Ainsi, ce module ne répond aucunement à l'objectif global du programme d'enseignement : « rendre l'élève capable de vivre des expériences esthétiques par le « faire » et le « voir » l'image » (Gouvernement du Québec, 1982, p.9).

Le problème de vérification de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel diffusé concerne les éléments de contenu du module « art et société ». Dans le guide pédagogique tome II, les tableaux d'éléments de contenu et les exemples méthodologiques s'y référant présentent les notions de façon abrégée et tiennent uniquement compte de la diffusion de notions conceptuelles ne s'intéressant

pas à la vision des peuples et ethnies concernés. Conséquemment, le savoir est souvent dénué de signification, erroné ou incomplet. Or, puisque « C'est par ses habitudes et ses comportements qu'une société se raconte » (Gouvernement du Québec, 1985, p.7), ces peuples et ethnies ont une compréhension de la matrice culturelle autochtone les dotant d'une vision plus fidèle et plus significative de leur culture et des aspects qui la composent. Afin que l'élève se familiarise avec certains aspects des cultures autochtones, il vaudrait mieux l'amener à construire des connaissances culturelles autochtones authentiques.

Le problème de contribution à l'émergence du savoir sensible chez l'élève est lié aux modes de diffusion du contenu du module « art et société ». Les exemples méthodologiques du programme d'enseignement, exploitant les notions présentées dans les tableaux d'éléments de contenu, insistent très peu sur la mise en valeur des impressions des sens traditionnels, c'est-à-dire les sensations représentatives. Aussi, ces exemples ne présentent aucun moyen permettant de communiquer les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones de façon à favoriser l'émergence d'émotions, de sentiments, d'intuitions, à savoir les sensations affectives. Toutefois, « Dans l'expérience esthétique, pour être valable, la rencontre avec le sensible doit être suffisamment éprouvée, sinon persistante pour que le sentiment ait une résonance » (Gouvernement du Québec, 1984, p.21). Afin que l'élève vive des expériences esthétiques valables, son expérience en classe doit éveiller tant ses sensations représentatives que ses sensations affectives, c'est-à-dire son savoir sensible.

CHAPITRE I

**LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES
AU SECONDAIRE**

INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous présentons le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire de 1982. L'étude que nous tenons dans ce mémoire porte principalement sur un remaniement de ce document officiel et de ses applications.

1. DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

1.1 LES VOLETS

Le contenu du programme se divise en deux volets. «Le volet A – arts plastiques – est surtout fondé sur l'utilisation des techniques issues d'une longue tradition [dessin, peinture, sculpture, etc.], tandis que le volet B – arts plastiques/communication – fait davantage appel à des techniques plus récentes et particulièrement utilisées aujourd'hui dans les différents secteurs de la communication de masse [photographie, cinéma, informatique, etc.] » (Gouvernement du Québec, 1982, p.7). Chacun des volets prend sa spécificité par rapport aux objectifs et aux éléments de contenu des modules. Nous excluons le volet B de notre étude afin de nous concentrer sur le volet A, soit le plus exploité actuellement dans l'éducation scolaire.

1.2 L'OBJECTIF GLOBAL DU PROGRAMME

La structure du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire est dirigée vers un objectif global auquel sont reliés les fonctions de l'image, la démarche d'apprentissage et les modules d'éléments de contenu.

L'objectif global du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire est de « rendre l'élève capable de vivre des expériences esthétiques par « le faire » et « le voir » l'image » (Gouvernement du Québec, 1982, p.9). L'expérience

esthétique désigne une réceptivité aux impressions des sens renvoyant à une réalité mentale sensible et signifiante. La qualité de ces perceptions sensibles et la capacité d'en ressentir l'intensité élargissent la connaissance de soi et du monde. En ce sens, l'art « permet, par l'image, d'extérioriser l'intériorité (« le faire ») et d'intérioriser l'extériorité (« le voir »); il favorise aussi une vision toujours renouvelée de la nature et de l'environnement (« le percevoir ») » (Gouvernement du Québec, 1984, p.21).

1.3 LES FONCTIONS DE L'IMAGE

Avant d'expliquer les fonctions de l'image, il est nécessaire de préciser qu'*image* signifie toute représentation formée de substituts visuels (formes, lignes, couleurs, textures, etc.).

La représentation, l'expression, la symbolisation et la communication sont les quatre fonctions de *l'image*. « La représentation consiste dans l'emploi d'un substitut visuel qui n'est pas nécessairement figuratif, c'est-à-dire une copie fidèle de la réalité » (Gouvernement du Québec, 1981, p.5). La perception des objets du réel est donc interprétée afin de représenter dans l'image, un univers particulier et unique. Toutefois, l'image est plus que représentation, elle est une manifestation unique d'émotions et de sentiments issus de ses propres perceptions de soi et du monde. Ainsi, l'expression permet à l'image d'exprimer des sensations diverses et variées traduites par un style personnel. Par l'intermédiaire de signes et de conventions reconnus par une collectivité, l'image symbolise des sentiments, des idées et des perceptions. Une fois introduits dans un contexte, ces même signes revêtent un caractère particulier. Ainsi, la symbolisation traduit, par l'intermédiaire d'un langage symbolique, une idée originale sur un sujet précis. De même, cette dernière revêt plusieurs significations qui relèvent de l'interprétation personnelle. La symbolisation est toujours présente dans l'image; toutefois, en troisième secondaire, elle ne fait pas l'objet d'une attention particulière. « Communiquer, en arts plastiques, c'est transmettre un message par l'intermédiaire de l'image » (Gouvernement du Québec, 1982,

p.5). Pour ce faire, la représentation, l'expression et la symbolisation doivent varier selon le caractère du message à transmettre et le public cible. L'aspect communication n'est pas exploité dans le volet A de la troisième année du secondaire. En somme, l'enseignement des arts plastiques en troisième secondaire tient plus particulièrement compte de « la représentation » et de « l'expression » bien que la « symbolisation » leur soit intimement liée.

1.4 LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire comprend « le percevoir », « le savoir », « le faire » et « le voir ». Lors du « percevoir », l'élève est amené, par l'observation, à renouveler sa perception de la nature et de l'environnement. Ainsi, par l'intermédiaire d'une observation directe (observation des éléments réels) ou indirecte (observation des éléments du réel par l'intermédiaire de photographies ou diapositives), il enrichit ses représentations intérieures. Pour sa part, « le savoir » implique « l'étude de la terminologie propre aux arts plastiques et l'apprentissage, par l'expérimentation, du langage plastique, des gestes et des techniques... » (Gouvernement du Québec, 1984, p.8). « Le faire » se divise en deux parties: d'abord, « le faire » exercice de base puis, « le faire » réalisation. Le premier « permet l'acquisition d'un savoir plastique et favorise la prise de conscience du rôle, dans l'image, du langage plastique et du geste propre à la technique » (Gouvernement du Québec, 1984, p.8). Lors du second, l'élève s'inspire d'un thème pour traduire, par l'intermédiaire des savoirs appliqués, les aspects qu'il veut représenter et ainsi, fait son image. « Le voir » est exploité à travers l'observation de l'image de l'artiste (« voir » l'image de l'artiste) ainsi qu'à travers l'observation de sa propre image et de celle de ses pairs (« voir » l'image de l'élève). L'identification et la reconnaissance des substituts de l'objet, la saisie de l'expressivité de l'image et la découverte de l'idée véhiculée forment les objectifs de la lecture de l'image par l'élève de troisième secondaire.

1.5 LES FONCTIONS DE L'IMAGE ET LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Le « savoir » étant voué à « l'apprentissage des éléments du langage plastique, des gestes, des outils, des techniques et des matériaux spécifiques à la discipline » (Gouvernement du Québec, 1984, p.5), le ministère de l'Éducation ne le considère que comme « un moyen favorisant la création et la lecture de l'image » (Gouvernement du Québec, 1984, p.8).

En contrepartie, l'étape du « percevoir », l'étape du « faire » et l'étape du « voir » de la démarche d'apprentissage, incitent la manifestation de fonctions de l'image. Le « percevoir » stimule « la représentation » mentale (image-intérieure), figurative ou abstraite, d'éléments thématiques. Le « faire exercice de base » conduit à « la représentation » plastique d'éléments du langage plastique permettant la familiarité avec un geste et une technique. Le « faire réalisation » convie à « la réalisation » d'une image permettant « l'expression » d'émotions, de sentiments et d'intuitions personnels face à la thématique; il en résulte une « symbolisation » plus ou moins consciente. Le « voir » encourage l'observation des éléments de « la représentation », de « l'expression » véhiculée et de « la symbolisation » des idées que transmet une image.

1.6 LES MODULES D'ÉLÉMENTS DE CONTENU

Le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire ainsi que les deux guides pédagogiques qui en explicitent le contenu présentent quatre modules: « thématique », « langage plastique », « geste et technique » et « art et société ». Le module « thématique » implique une mise en situation s'inspirant d'un thème donné. Par l'intermédiaire de cette dernière l'élève est amené à imaginer. Le module « langage plastique » expose le langage propre à la discipline des arts plastiques (ligne, couleur, texture, etc.). Il est exploité à travers le geste. Le module « geste et technique » s'explique en deux temps. Le geste permet d'inscrire l'image-intérieure

dans la matière puis, sa répétition, sa précision et son contrôle permettent d'acquérir la technique propre à un art. Composant la structure de l'image, ces trois premiers modules s'intègrent simultanément dans la pratique artistique, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent s'appliquer de façon séquentielle.

« Au secondaire, l'élève exploite le langage propre à la discipline [module langage plastique] par la répétition du geste créateur [module geste et technique]. Ce geste est soutenu par la perception des qualités plastiques de la nature et de l'environnement [module thématique], ainsi que par un « savoir » qu'il acquiert par des exercices de base » (Gouvernement du Québec, 1984, p.53). Finalement, le module « art et société » concerne « l'étude d'objets visuels dans leur contexte social et historique » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3).

Voici notre façon de représenter la structure proposée par le programme d'enseignement concernant les quatre modules d'éléments de contenu et les étapes de la démarche d'apprentissage.

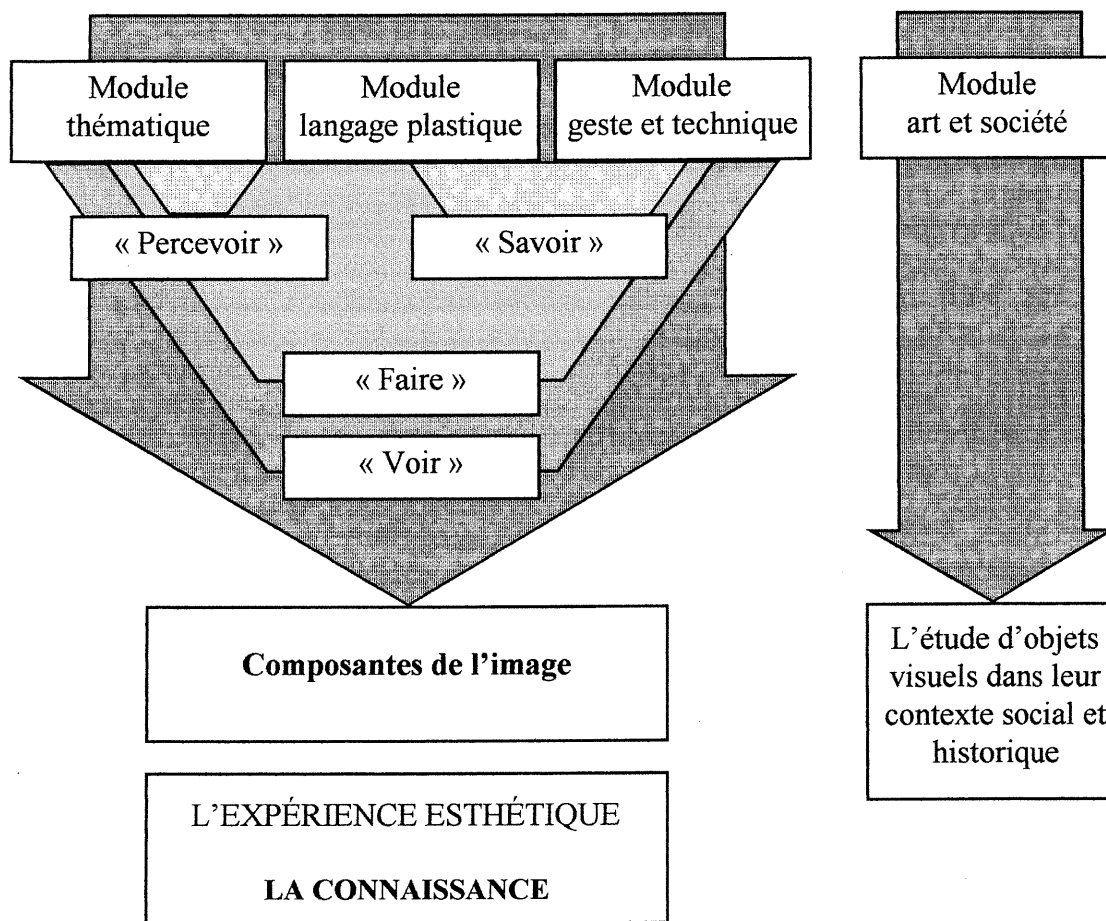


Tableau I – Représentation de la structure du programme actuel

2. LES MODULES D'ÉLÉMENTS DE CONTENU EN LIEN AVEC LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

2.1 LES MODULES « LANGAGE PLASTIQUE », « GESTE ET TECHNIQUE »

ET LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

L'étape du « percevoir » de la démarche d'apprentissage, destinée à enrichir la perception de la nature et de l'environnement de l'élève, n'a pas sa place au sein des modules langage plastique et geste et technique puisque l'élève acquiert « la technique par la répétition du geste, par la précision du geste et par le contrôle du geste » (Gouvernement du Québec, 1984, p.93) et que le ministère indique que l'enseignant « doit s'efforcer d'expliquer la nature de la technique plutôt que de la montrer » (Gouvernement du Québec, 1984, p.93).

L'étape du « savoir » concerne l'étude du langage plastique et l'apprentissage expérientiel des gestes et des techniques permettant la transformation de l'image-intérieure en image-matière.

L'étape du « faire » requiert le « savoir » relié au module langage plastique et au module geste et technique. La représentation plastique de l'action conjointe du langage plastique, du geste et de la technique est appelée « faire » exercice de base. Une fois guidée par le module thématique, la représentation revêt un caractère expressif, symbolique et parfois communicateur, c'est le « faire » réalisation.

L'étape du « voir », consistant en la lecture et en l'évaluation des images, occasionne, face au module langage plastique et au module geste et technique, la reconnaissance et l'appréciation des éléments de contenu de ces deux modules (texture, symétrie, gravure, etc.) dans ses propres travaux, dans ceux de ses pairs et dans les oeuvres d'artistes.

2.2 LE MODULE THÉMATIQUE ET LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La thématique joue un rôle au moment du « percevoir », du « faire » et du « voir ». Lors du « percevoir », elle a pour objectifs d'éveiller les sensations représentatives et affectives, les perceptions, les idées et les intuitions, d'encourager la pensée divergente et de stimuler l'imagination créatrice. Lors du « faire », elle guide la réalisation plastique tout en permettant à l'élève de personnaliser son image. Lors du « voir », elle permet à l'élève « de prendre conscience de sa manière de concevoir et de traiter un sujet donné, de comparer différentes images sur un même thème ou de mettre en parallèle des éléments thématiques similaires » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25). Le « voir » pouvant se dérouler avant ou après la réalisation de l'image, l'élève peut observer de multiples façons de présenter un thème. Ainsi, le module thématique invite l'élève à imaginer et à utiliser le « savoir » propre au langage plastique, aux gestes et aux techniques à l'intérieur de diverses propositions de réflexion que contient un thème.

2.3 LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ ET LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La structure du programme actuel (tableau I, p.11) présente, en dernier lieu, le module « art et société » qui a pour objet « l'appréciation des qualités plastiques et la recherche de la signification des objets culturels [...] » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3). L'étude, en troisième secondaire, s'étend aux différents peuples autochtones ayant habité l'Amérique du Nord avant la domination des Européens, c'est-à-dire « à partir du moment (variable dans le temps, selon la région) où les groupes autochtones ont commencé à être assujettis aux lois et en partie aux coutumes des Européens » (Gouvernement du Québec, 1985, p.69). Le Canada et le Nord des États-Unis présentent différents environnements, plusieurs modes de vie et de nombreuses tribus. Le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire tient compte de six environnements et de quatre modes de vie qu'il propose d'illustrer par l'intermédiaire de tribus types:

- les chasseurs nomades de l'Arctique
(Netsiliks, Inuits [sic] du nouveau Québec, etc.),
- les chasseurs nomades des forêts du Nord-Est
(Cris, Montagnais, Ojibways, etc.),
- les agriculteurs sédentaires des forêts du Nord-Est
(Hurons, Iroquois, Ériés, Illinois, Abénaquis, Delawares, etc.),
- les chasseurs nomades des plaines [sic] du Nord
(Pieds-Noirs, Assiniboines, Crows, Dakotas, etc.),
- les agriculteurs sédentaires des plaines [sic] et des Prairies du Nord
(Pawnees, Mandans, Hidatsas, etc.),
- les pêcheurs-chasseurs sédentaires de la côte Nord-Ouest
(Haïdas, Tsimshians, Tlingits, Nootkas, etc.)
(Gouvernement du Québec, 1985, p. 73).

Ces tribus sont explorées selon le secteur d'étude *aspects des cultures autochtones* comportant l'aspect général, les vêtements, les objets usuels (de culte et de fête), les moyens de locomotion, l'expression artistique, la vie sociale, la vie religieuse et selon le secteur d'étude *facteurs environnementaux* comprenant le climat, l'environnement géographique (matériaux disponibles, etc.), les habitations, la base alimentaire, les traditions socio-culturelles.

Trois objectifs terminaux définissent ce module: d'abord, « décrire les aspects des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71-78) en utilisant le vocabulaire approprié ainsi qu'en identifiant les techniques et fonctions de l'objet; ensuite, « reconnaître les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79-83) selon l'aspect environnemental et les traditions socio-culturelles; enfin, « reconnaître les modes de diffusion des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.84-86) en identifiant les lieux et les documents qui diffusent de l'information concernant ces cultures.

Le module art et société concerne l'histoire de l'art et a pour objectif général d'amener l'élève à « se familiariser avec certains aspects des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.70) en faisant appel « à la sensibilité de l'élève, à ses capacités d'analyse et de synthèse face aux éléments à décrire ou à reconnaître » (Gouvernement du Québec, 1985, p.70). La description et la reconnaissance des éléments propres aux aspects des cultures autochtones caractérisent l'orientation de ce module. Ses objectifs ne sont associés à aucune des fonctions de l'image (représentation, expression, symbolisation ou communication), ni aux étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques (« percevoir », « savoir », « faire » et « voir ») et ce, malgré que l'observation et la description y jouent un rôle de première importance. Les tableaux des modules d'éléments de contenu du programme (annexe I) illustrent bien la différence entre le module art et société et les trois autres modules face aux étapes de la démarche d'apprentissage et face aux fonctions de l'image. Les tableaux de troisième secondaire volet A (# 314) des modules thématique, langage plastique, geste et technique indiquent, à l'aide d'accolades, les étapes de la démarche d'apprentissage auxquelles sont reliés les différents objectifs. Dans le tableau du module art et société (# 314), les objectifs ne sont pas reliés à ces étapes. De plus, dans les trois premiers modules, les objectifs élaborés en fonction de la réalisation de l'étape du « faire » et de l'étape du « voir » établissent un lien avec les fonctions *représentation* et *expression* de l'image alors que les objectifs du module art et société n'y font aucune allusion.

CHAPITRE II

PROBLÈME DE CLOISONNEMENT DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous exposons le problème de cloisonnement du module « art et société » par rapport aux modules « thématique », « langage plastique », « geste et technique ». Ce cloisonnement isole le module art et société de la pratique artistique et l'empêche de répondre à l'objectif global du programme d'enseignement.

1. LE CLOISONNEMENT DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ PAR RAPPORT AUX AUTRES MODULES D'ÉLÉMENTS DE CONTENU; SON ISOLEMENT DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

Nous venons de voir que le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire présente quatre modules: « thématique », « langage plastique », « geste et technique » et « art et société ». Composant la structure de l'image, les trois premiers modules s'intègrent simultanément dans la pratique artistique: le thème des réalisations plastiques est transmis par l'intermédiaire du module « thématique »; les paramètres formels et l'organisation picturale sont indiqués par les éléments du module « langage plastique » et explorés par une technique artistique impliquant l'utilisation d'un geste qui lui est propre, ces derniers provenant du module « geste et technique ».

Le module « art et société », pour sa part, concerne « l'étude d'objets visuels dans leur contexte social et historique » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3). Le guide pédagogique tome II qui complète le programme présente des exemples méthodologiques qui intègrent le contenu du module art et société seulement dans des exercices oraux ou écrits, donc ces exemples sont sans lien avec la pratique artistique résultant en la réalisation d'une image. Cette limitation au verbal a pour conséquence le cloisonnement du module « art et société » par rapport aux modules « thématique », « langage plastique » et « geste et technique » qui, eux, font partie du processus de conception de l'image.

Nous présentons ici chacun des objectifs terminaux du module art et société, les objectifs intermédiaires qui les spécifient, puis les exemples méthodologiques proposés par le guide pédagogique tome II pour leur atteinte.

OBJECTIF TERMINAL 3.1: « Décrire les aspects des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71-78) en utilisant le vocabulaire approprié ainsi qu'en identifiant les techniques et fonctions de l'objet.

Objectif 3.1.1 « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuits [sic] » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71) à partir de tribus types et de secteurs d'études.

Exemple méthodologique:

À l'aide d'illustrations ou d'objets apportés en classe, ou lors de la visite d'un musée, d'une galerie, etc., l'enseignant attire l'attention des élèves sur certains éléments et sur leurs particularités, en soulignant le mot juste, sur les techniques utilisées, ainsi que sur la relation entre l'objet et sa fonction (son usage) ou l'objet et le groupe autochtone qui l'a fabriqué. Il les invite à donner leurs impressions personnelles en les incitant à utiliser le vocabulaire approprié (Gouvernement du Québec, 1985, p.71).

Objectif 3.1.2 « *Décrire les particularités de ces éléments* » ... « l'élève s'arrête à des particularités comme: la forme (ou le volume), le matériaux, le procédé de fabrication, l'ornementation, l'organisation » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71, 72).

Exemple méthodologique:

Demander à chaque élève d'apporter en classe un objet ou une illustration d'un élément qu'il trouve particulièrement intéressant. Dans un exposé oral, l'élève le décrit en utilisant, s'il y a lieu, non seulement le vocabulaire approprié aux cultures autochtones, mais aussi celui qu'il a appris dans les modules « langage plastique » et « geste et technique » (Gouvernement du Québec, 1985, p.72).

Objectif 3.1.3 « Comparer (ressemblances et différences) des éléments caractéristiques d'une culture autochtone à ceux d'une autre culture autochtone » (Gouvernement du Québec, 1985, p.72).

Exemple méthodologique:

Demander à la classe d'illustrer (autant que possible) le tableau I (annexe II). Les élèves sont invités à rechercher et à apporter en classe (sous forme de coupures de journaux, de photocopies, etc.) des exemples d'éléments distinctifs des cultures autochtones à l'étude. Ces divers documents sont collés, décrits et commentés sur un grand support. Les particularités du mode de vie de chacune des six cultures à l'étude pourraient aussi servir de thèmes à des travaux d'atelier, individuels ou collectifs, à deux ou trois dimensions (Gouvernement du Québec, 1985, p.72).

OBJECTIF TERMINAL 3.2: « Reconnaître les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79-83) selon l'aspect environnemental et les traditions socio-culturelles.

Objectif 3.2.1 « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuits [sic] » ... « Il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience qu'un certain nombre de facteurs comme: le climat, la géographie, la faune, la flore, les matériaux, les techniques de construction, les fonctions, le mode de vie, etc. ont contribué à façonner l'aspect des éléments caractéristiques de ces cultures » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79).

Le guide ne propose aucun exemple méthodologique sous cet objectif. Toutefois, les deux premières phrases de l'objectif suivant (3.2.2) sont directement dépendantes de l'objectif présent et forment par le fait même, un exemple méthodologique lié à l'objectif 3.2.1.

Objectif 3.2.2 « *Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs [l'aspect environnemental et les traditions socio-culturelles] ont influencé les particularités de ces éléments [éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit]* » ... « Il s'agit d'amener l'élève à donner des raisons et (ou) des effets de ces facteurs » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79).

Exemple méthodologique:

L'enseignant explique brièvement et de façon imagée le contexte socio-culturel des tribus types illustrant les cultures autochtones étudiées. Puis il invite l'élève à déduire, d'éléments qu'il a observés et décrits, des facteurs qui en ont influencé l'aspect.

Il lui demande ensuite de raconter pourquoi et comment ces facteurs ont joué un rôle. Ce type d'activité peut se faire en groupe-classe, en équipes ou individuellement, de façon orale ou écrite, à partir d'un ou de plusieurs éléments différents, choisis dans une ou plusieurs cultures autochtones et décrits dans le tableau II (annexe III). [...] Exemple de ces relations: LE TIPI (habitation de Nomades des Plaines). C'est une tente conique constituée d'une structure de perches de conifères importées des Rocheuses, car il n'en existe pas dans les Plaines. Elle est recouverte d'une enveloppe de peaux de bison (Gouvernement du Québec, 1985, p.79-80).

OBJECTIF TERMINAL 3.3: « Reconnaître les modes de diffusion des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.84-86) en identifiant les lieux et les documents qui diffusent de l'information concernant ces cultures.

Objectif 3.3.1 « Identifier les lieux de diffusion des éléments de ces cultures »

(Gouvernement du Québec, 1985, p.84).

Exemple méthodologique:

L'enseignant demande aux élèves de choisir un secteur d'investigation (son milieu, le Québec, le Canada, le monde) et les aide à y relever les différents lieux qui diffusent des aspects de ces cultures. Selon le cas, il les amène à les visiter ou à s'y procurer par courrier des informations et de la documentation sur les éléments qui s'y trouvent (Gouvernement du Québec, 1985, p.84).

Objectif 3.3.2 « Identifier la documentation qui traite de ces cultures »

(Gouvernement du Québec, 1985, p.86).

Exemple méthodologique:

Demander à chaque élève de trouver dans son foyer, dans sa famille, chez des amis et des voisins, à la bibliothèque de son école, de son quartier, de son village, etc. des livres, des périodiques, des dépliants et des photos acquis lors de visites ou de voyages, etc., de les apporter en classe, de les présenter en expliquant leur provenance, le ou les sujets qu'ils traitent, les illustrations qui s'y trouvent, les points qui l'ont intéressé, etc., de les faire circuler dans la classe.

Un travail issu d'une activité intégrant tous ces exemples méthodologiques tirés du guide pédagogique tome II résulterait en un ensemble d'informations portant

sur les aspects des cultures autochtones, sur les facteurs qui ont influencé les particularités de leurs éléments caractéristiques et sur les modes de diffusion de leur culture, le tout accompagné d'illustrations provenant de journaux, de dépliants, de livres, etc. Un tel projet ne fait pas appel au talent artistique des élèves, il est un travail de synthèse d'informations similaire à ceux utilisés dans les autres matières académiques (tableau synthèse, graphique, figure, etc.) présenté à la classe lors d'exposés oraux. L'annexe V présente des exemples de travaux résultant d'une telle activité.

Ainsi, ces exemples méthodologiques n'indiquent pas de façon pour effectuer des liens entre ce module et la pratique artistique, c'est-à-dire qu'ils ne présentent pas de méthode pour intégrer le contenu du module « art et société » dans l'image. Or, selon le ministère de l'Éducation, « la présence de l'image est essentielle et primordiale à l'intérieur de la démarche artistique et tout processus d'apprentissage en art doit prendre comme point d'appui cette réalité » (Gouvernement du Québec, 1984, p.7). Le programme précise d'ailleurs: « Par le « faire » et le contact avec l'image, l'élève acquiert et structure ses connaissances; apprendre à être, à devenir, à se connaître et à connaître le monde constitue l'objet de la connaissance en arts plastiques » (Gouvernement du Québec, 1982, p.8).

Nous excluons de notre recherche l'objectif terminal (3.3) « Reconnaître les modes de diffusion des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.84-86) de même que les objectifs intermédiaires et les éléments de contenu qui le définissent puisqu'à notre connaissance, la difficulté de réalisation de cet objectif réside dans le fait que la documentation (livres, périodiques, dépliants, photos) est peu accessible dans les milieux familiaux et scolaires des élèves et non dans le fait que l'objectif pose un problème d'application particulier en classe.

Plus précisément, et contrairement aux objectifs terminaux et aux objectifs intermédiaires des modules thématique, langage plastique et geste et technique, ceux du module art et société ne sont associés à aucune des étapes de la démarche

d'apprentissage: « percevoir », « faire », « savoir » ou « voir » (annexe I) qui amènent l'élève à la réalisation de l'image. Les descriptions et reconnaissances des éléments des cultures autochtones ne peuvent être associées au « percevoir » puisque cette étape vise « une prise de conscience toujours renouvelée des aspects signifiants, pour l'élève, du monde sensible. À l'observation de la nature et de l'environnement s'associe [lors de l'étape du « percevoir »] la rêverie poétique » (Gouvernement du Québec, 1984, p.7); ni au « faire » puisque l'étude d'objets visuels dans leur contexte social et historique n'a pas comme visée la réalisation d'une image dont la description et la reconnaissance des éléments des cultures autochtones pourraient augmenter la richesse de la représentation plastique; ni au « savoir » puisque sans la réalisation d'une image il n'y a pas usage du langage plastique, des gestes ou des techniques; ni au « voir » puisqu'en art et société l'élève est amené à décrire et reconnaître les éléments culturels et non à dégager les idées des images des artistes aussi, il demeure que « le faire » de l'élève est le premier pas d'une démarche globale vers « le voir » » (Gouvernement du Québec, 1982, p.5) et que les objectifs et exemples méthodologiques du module art et société ignorent cette étape fondamentale.

Ainsi, selon la structure proposée dans le programme, le module art et société ne tient aucunement compte que « la présence de l'image est essentielle et primordiale à l'intérieur de la démarche artistique » (Gouvernement du Québec, 1984, p.7) et par le fait même, ne répond pas à l'objectif global de ce même programme d'enseignement des arts plastiques consistant à « rendre l'élève capable de vivre des expériences esthétiques [c'est-à-dire une réceptivité aux impressions des sens renvoyant à une réalité mentale sensible et signifiante] par le « faire » et le « voir » l'image » (Gouvernement du Québec, 1982, p.9). Ceci montre que le module art et société devrait être réorganisé afin de répondre à l'objectif global du programme d'enseignement et surtout afin de s'inscrire dans le processus intellectuel, affectif et manuel de l'éducation artistique.

CHAPITRE III

**PROBLÈME DE VÉRIFICATION DE LA FIDÉLITÉ ET DE LA SIGNIFICATION
DU SAVOIR CONCEPTUEL**

INTRODUCTION

Ce second problème concerne non pas la structure du programme comme le précédent, mais le contenu du module « art et société » ayant pour sujet la culture autochtone; ce qui pose problème ici, c'est la vérification de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel.

1. LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ ET LA COMPRÉHENSION DE LA MATRICE CULTURELLE AUTOCHTONE

Le module « art et société » veut intéresser l'élève « à l'étude du patrimoine visuel légué par les autochtones... » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3). « La comparaison entre divers modes de vie, engendrant des modes différents de fabrication, de représentation, d'expression et de symbolisation, élargira les horizons des élèves et les sensibilisera à la diversité plastique qui caractérise l'histoire de l'art » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3).

À cette fin, le guide pédagogique tome II précise que « ... dans ce module [art et société], l'appréciation des qualités plastiques et la recherche de la signification des objets culturels se font à partir de l'observation et de l'analyse de leur forme, de leur fonction, ainsi que du type de société qui les produit » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3).

Nous sommes en accord avec ce processus en ce qui regarde l'appréciation des qualités plastiques des artefacts autochtones. Néanmoins, en ce qui concerne la recherche de leur signification, nous sommes d'avis que seuls les membres de la dite culture dont sont issus ces objets culturels peuvent en connaître, puis en communiquer le sens profond, c'est-à-dire que la culture est ancrée en celui qui évolue en son sein. Le vécu quotidien reflète les valeurs traditionnelles et contemporaines d'un peuple, en fait ce qu'il est.

À cet égard, le programme indique que « Les manières d'être ou de faire d'un peuple sont conditionnées par les traditions religieuses et sociales, le système économique, le site géographique, le climat, etc. » ... « Ainsi, les éléments qui nous entourent, leur forme et leur organisation nous racontent. Notre environnement parle de notre façon de vivre et de penser; il nous révèle nos origines et notre image » (Gouvernement du Québec, 1985, p.7). Dans cette dernière proposition, nous devons, dans le cas présent, attribuer ces particularités aux Autochtones dont nous étudions les us et coutumes car ils ont une culture différente de la nôtre et nous ne pouvons prétendre la posséder ou la comprendre dans sa totalité. En ce sens, nous sommes d'avis qu'il est essentiel de découvrir ces cultures en adoptant non pas le point de vue que nous en avons mais celui que cultivent les membres de la nation en question. Sous ce rapport, le programme précise que « C'est par ses habitudes et ses comportements qu'une société se raconte » (Gouvernement du Québec, 1985, p.7). Dans le but de diffuser une vision fidèle et significative d'une culture particulière, uniquement son peuple d'appartenance peut en parler à prime abord, car il est le seul à en sentir les vibrations intérieures qui font de lui ce qu'il est dans sa nature profonde.

Malgré la citation précédente, le guide pédagogique tome II présente des tableaux d'éléments de contenu et des exemples méthodologiques s'y référant qui tiennent uniquement compte de la diffusion de notions anthropologiques ne s'intéressant pas à la vision des peuples et ethnies concernés; c'est le problème de vérification de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel. Dans le contexte actuel, la *fidélité* se rapporte au fait de diffuser des notions culturelles dans le respect et la compréhension de la matrice culturelle autochtone alors que la *signification* est le fait de s'attarder, lors de cette diffusion, aux valeurs sociales et culturelles rattachées aux objets et aux coutumes autochtones.

Afin d'illustrer ce que nous entendons par problème de *fidélité* et de *signification* du savoir face à la vision des peuples et ethnies autochtones, nous présentons ici deux exemples de notions diffusées dans le guide pédagogique tome II et les comparons à des renseignements que nous avons obtenus d'informateurs autochtones qualifiés.

Ainsi, aux fins de l'étude des cultures autochtones, le guide pédagogique tome II a conçu deux tableaux dans lesquels sont expliqués les éléments de contenu du module art et société (annexes II et III). Le premier porte sur les aspects des cultures autochtones (aspect général, vêtements, objets usuels des femmes et des hommes, locomotion, expression artistique, vie sociale et vie religieuse) et le second a pour sujet les facteurs d'influence (climat, environnement géographique, habitation, base alimentaire, traditions socio-culturelles).

Pour la diffusion des facteurs d'influence des cultures autochtones, le programme suggère l'objectif terminal « Reconnaître les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79) dont la définition est la suivante: « Par une certaine familiarisation, impliquant une prise de conscience, entre autres, du contexte socio-culturel, géographique et climatique, l'élève est amené à identifier les facteurs et à expliquer pourquoi et comment ils ont joué » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79). Voici un exemple d'éléments de contenu reliés à cet objectif terminal et présentés dans le tableau II du guide pédagogique tome II.

Habitation: wigwam conique ou en dôme, recouvert de plaques d'écorces de bouleau ou d'orme, de cuir ou de nattes de vannerie selon la région, la saison et les disponibilités. Maison pour une ou plusieurs familles (Gouvernement du Québec, 1985, p.81).

Le programme ne fait aucune distinction entre ces deux formes de wigwam. Pourtant, en interrogeant des Abénaquis de la grande famille Algonquienne, tel monsieur Denis Landry, membre du *Conseil de Bande de Wôlinak* et responsable du *Centre d'interprétation de la culture abénaquise de la pourvoirie Waban-Aki*, nous avons été renseignée sur les fonctions de ces bâtiments spécifiques. Le wigwam conique servait d'habitation familiale alors que celui en dôme, la hutte à suerie ou à transpirer, donnait place à des rites religieux. De plus, selon ces informateurs qualifiés, non moins que cinq modèles d'habitation étaient utilisés par leurs ancêtres et le mode de fabrication et la forme de chacune les destinaient à occuper des fonctions particulières.

Ces notions divulguées par le programme ne sont pas *fidèles* à la réalité des peuples et ethnies autochtones puisque le wigwam en dôme n'est pas « une maison pour une ou plusieurs familles ». Le problème de *fidélité* s'étend aussi au fait que, selon le guide, deux seuls modèles d'habitation semblent exister alors que nous en avons découvert cinq autres. D'autre part, face aux fonctions réelles du wigwam en dôme, pour les Algonquiens, celui-ci est doté d'une *signification* particulière que le programme n'a pas diffusée parmi ses informations.

Le tableau des aspects des cultures autochtones présente lui aussi des informations majoritairement dénuées de *fidélité* à la matrice culturelle des autochtones et faisant abstraction de la *signification* que leur portent ces peuples et ethnies, malgré l'objectif terminal « Décrire les aspects des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71) dont la définition est: « C'est par la sensibilisation au mode de vie des autochtones, que l'élève est amené à décrire des aspects de ces diverses cultures » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71). L'un des exemples d'éléments de contenu mis en rapport avec cet objectif terminal et présenté dans le tableau I (annexe II) est le suivant:

Expression artistique (esthétique et plastique): « Musique. Tambour large et plat, individuel, à une ou deux peaux *5. Grand tambour commun. Tortue *7. Flûte d'os ou de bois. Hochet (sabot et ergots de cervidés) » (Gouvernement du Québec, 1985, p.76).

Le guide apporte deux précisions: « 5. Tambour : En [sic] Amérique du Nord, tous les tambours sont utilisés en frappant dessus avec un bâton de formes variables; on ne frappe pas la peau avec la main »... « 7. Tortue: Sorte [sic] de tambour constitué d'un récipient (souvent une marmite) contenant une certaine quantité d'eau et recouvert d'une peau tendue. La quantité d'eau influence le son produit par le tambour » (Gouvernement du Québec, 1985, p.78).

Une fois encore, les Algonquiens, telle madame Nicole O'Bomsawin, anthropologue et conservatrice du *Musée des Abénakis d'Odanak*, sont en mesure de préciser qu'il existe deux types de tambour utilisés dans des contextes différents.

Les tambours abénaquis sont formés d'une peau tendue sur un cadre de frêne, cet arbre qui a donné vie à leur peuple. Les tambours peuvent être profanes ou sacrés. Pour être considérés comme sacrés les tambours doivent être dotés d'une composante issue des quatre règnes. Ils se distinguent donc par la présence d'éléments végétal, minéral, animal et humain alors que les tambours conventionnels ne peuvent posséder la totalité de ces composantes.

Face à ces distinctions entre la vision de cette culture présentée par le programme d'enseignement et celle de ces peuples et ethnies, nous pouvons aisément constater que les Autochtones possèdent une compréhension de leur matrice culturelle les dotant d'une vision plus *fidèle* de leur culture et des aspects qui la composent de même qu'ils sont gardiens des *significations* attribuées à de multiples objets et aux différentes coutumes. Aussi, nous sommes d'avis que pour être en mesure de décrire les facteurs ayant influencé le mode de vie de la culture autochtone et les aspects qu'elle a fait siens, l'élève doit être mis en contact avec la vision de ces éléments que possède l'autochtone. En ce sens, le programme signale: « C'est par une perception toujours renouvelée qu'il [l'élève] enrichit ses représentations et c'est souvent par la perception que l'enseignant l'amène graduellement à se débarrasser de ses clichés » (Gouvernement du Québec, 1984, p.4). Toutefois, pour pouvoir transmettre convenablement les éléments de contenu du module art et société, l'enseignant doit se familiariser et se sensibiliser à la réalité culturelle autochtone. Or, les éléments de contenu du module art et société ne sont pas fidèles à la matrice culturelle autochtone de même qu'ils font abstraction des significations particulières que portent ces peuples et ethnies à leurs objets et à leurs coutumes. Cette situation influe sur l'élève qui ne peut se familiariser et se sensibiliser avec les aspects des cultures autochtones et leurs facteurs d'influence. Or, pour que l'élève puisse répondre adéquatement aux objectifs terminaux et intermédiaires du module art et société (p.18 à p.20), il faudrait lui permettre d'avoir une vision authentique de ce sujet étranger et ainsi l'amener à construire des connaissances culturelles autochtones *fidèles* au mode de vie de ces peuples et ethnies et *significatives* de leurs coutumes et de leurs croyances.

CHAPITRE IV

PROBLÈME DE CONTRIBUTION À L'ÉMERGENCE DU SAVOIR SENSIBLE

INTRODUCTION

Ce troisième problème concerne la méthode utilisée en classe d'art pour communiquer les facteurs d'influence et les aspects qui composent la matrice culturelle autochtone. Cette méthode doit faire vivre des sensations représentatives et affectives afin que l'élève vive des expériences esthétiques valables.

1. L'ÉMERGENCE DE SENSATIONS REPRÉSENTATIVES ET AFFECTIVES

Nous avons précédemment rapporté (p.18 à p.20) des exemples méthodologiques proposés dans le guide pédagogique tome II pour la réalisation des objectifs du module art et société. Ces mêmes exemples, exploitant les notions décrites dans les tableaux d'éléments de contenu, ne présentent aucune méthode pour communiquer les aspects des cultures autochtones et leurs facteurs d'influence de façon à favoriser l'émergence d'émotions, de sentiments et d'intuitions chez l'élève. Aussi, la description des différents objectifs intermédiaires et les exemples méthodologiques les accompagnant exploitent principalement les impressions de la vue qui, par conséquent, peuvent être éprouvées par l'élève alors que les impressions des autres sens traditionnels ne sont pas mis en valeur. Ceci constitue un problème de contribution à l'émergence du savoir sensible.

Tel que nous l'avons mentionné, les éléments de contenu du module art et société forment un condensé de notions anthropologiques. Nous considérons l'anthropologie sociale et culturelle, qui se veut une « étude des croyances et des institutions, des coutumes et des traditions dans différentes sociétés humaines » (Péchoin et Demay, 1989, p.72), comme une science nécessaire et utile à la découverte et à la transmission des connaissances conceptuelles en relation avec les différentes cultures. Toutefois, tel que l'affirme Retallack-Lambert (1998, p.39), « Notre domaine [les arts plastiques] doit se définir une épistémologie solide qui inclura le sensoriel, le conceptuel et la perception visuelle ».

Le sensoriel provient de la sensation, concept défini comme un « Phénomène psychophysiologique par lequel une stimulation externe ou interne a un effet modificateur spécifique sur l'être vivant et conscient; état ou changement d'état ainsi provoqué, à prédominance affective (plaisir, douleur) ou représentative (perception) » (Robert, 1991, p.1797). Le guide pédagogique souligne que « L'éducation esthétique préconisée par le programme vise le développement de la sensibilité de l'élève à travers des activités artistiques spécifiques » (Gouvernement du Québec, 1984, p.21). L'activité pédagogique se devrait alors d'être la « stimulation externe», une stimulation basée sur la perception sensorielle amenant l'élève à vivre des sensations constituées d'émotions, de sentiments et d'intuitions.

Par rapport aux cinq sens traditionnels, la vue est le plus utilisé dans le domaine des arts plastiques. Retallack-Lambert (1998, p.39) cité ci-dessus, de même que le ministère de l'Éducation, par les exemples méthodologiques qu'il propose dans le guide pédagogique tome II, se réfèrent particulièrement à ce sens et proposent de l'inclure dans la démarche d'apprentissage des arts plastiques. À notre avis, la *perception visuelle* est effectivement un élément dominant pour l'apprentissage des techniques artistiques et de l'histoire de l'art, mais, en nous basant sur la définition de l'esthétique, sur d'autres secteurs du programme et sur de nombreux spécialistes du domaine, nous insistons aussi sur l'exploitation des autres sens traditionnels en parlant de *perception sensorielle* plutôt que de *perception visuelle*.

Le programme indique que « Dans l'expérience esthétique, pour être valable, la rencontre avec le sensible doit être suffisamment éprouvée, sinon persistante pour que le sentiment ait une résonance » (Gouvernement du Québec, 1984, p.21). La façon de présenter les notions conceptuelles se doit ainsi de provoquer un état engendrant des sensations représentatives provenant de la vue, de l'ouïe, du toucher, de l'odorat et/ou du goût de même que des sensations affectives constituées des émotions, des sentiments et des intuitions. De plus, le programme ajoute « La qualité de ces perceptions et la capacité d'en ressentir en soi l'intensité sont garantes de l'authenticité de l'expérience esthétique » (Gouvernement du Québec, 1984, p.21).

Prenons l'exemple méthodologique de l'objectif suivant: « Expliquer brièvement pourquoi ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments [éléments caractéristiques de la culture autochtone] » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79).

L'enseignant explique brièvement et de façon imagée le contexte socio-culturel des tribus types illustrant les cultures autochtones étudiées. Puis il invite l'élève à déduire, d'éléments qu'il a observés et décrits, des facteurs qui en ont influencé l'aspect ... (Gouvernement du Québec, 1985, p.79-80).

Cette première partie d'activité à laquelle participera l'élève prend principalement appui sur la perception visuelle, rien ne laissant présager une référence aux autres sens traditionnels. L'exemple méthodologique se poursuit:

Il [l'enseignant] lui demande ensuite de raconter pourquoi et comment ces facteurs ont joué un rôle. Exemple de ces relations: LE TIPI (habitation de Nomades des Plaines). C'est une tente conique constituée d'une structure de perches de conifères importées des Rocheuses, car il n'en existe pas dans les Plaines. Elle est recouverte d'une enveloppe de peaux de bison. Cette tente est construite de façon à se démonter rapidement, permettant ainsi des déplacements fréquents. Quant on se déplace, on apporte avec soi les perches (Gouvernement du Québec, 1985, p.79-80).

Ce texte n'éveille aucune sensation affective; il est difficile d'éprouver des émotions, des sentiments ou des intuitions en lisant ou en composant un texte de ce genre, c'est-à-dire dénué de rêverie poétique. Pourtant, afin que l'élève vive des expériences esthétiques valables, la « stimulation externe » doit éveiller tant ses sensations représentatives que ses sensations affectives, c'est-à-dire son savoir sensible.

En somme, contrairement à ses propres recommandations, le guide pédagogique tome II présente des descriptions d'objectifs intermédiaires et des exemples méthodologiques dans lesquels la possibilité d'exploration des cinq sens traditionnels (sensations représentatives) n'est pas suffisamment soulignée. Aussi, il ne présente aucun moyen permettant d'explorer les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones de façon à favoriser l'émergence d'émotions, de sentiments et d'intuitions (sensations affectives).

CHAPITRE V

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

1. OBJECTIF, VARIABLES, RETOMBÉE ET PRODUCTION DE CONNAISSANCES

L'objectif de la recherche est d'élaborer, de mettre à l'essai et d'évaluer une séquence didactique qui a pour première qualité, d'intégrer le module art et société à la pratique artistique; pour seconde qualité, de présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de cette matrice culturelle afin que les élèves se les approprient; pour troisième qualité, de favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables.

Ceci aura pour incidence de nous amener à modifier le contenu du module thématique afin d'y inclure les éléments de contenu du module art et société; à transformer le rôle du « savoir » au sein de la démarche d'apprentissage afin qu'il permette une familiarisation et une sensibilisation à la matrice culturelle autochtone; à compléter le savoir ayant pour objet les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones en s'assurant de leur fidélité et de leur signification à la matrice culturelle autochtone; à favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives face à cette thématique, par les expériences vécues en classe.

Les variables observées seront l'image produite par l'élève, puisque par ses fonctions elle témoigne des connaissances conceptuelles (représentation) et des connaissances sensibles (expression) de même que le texte écrit découlant de la lecture que l'élève aura faite de son image.

Cette recherche offrira comme retombée, une proposition de modification du programme d'enseignement concernant la diffusion des éléments de contenu du module art et société, en interaction avec les activités artistiques. Le matériel didactique décrivant ces activités, dans la pratique courante, sert de guide méthodologique pour l'enseignement des arts plastiques; aussi le matériel que nous élaborerons aux fins de la mise à l'essai de la séquence didactique pourra servir de

prototype pour la conception d'activités artistiques intégrant un savoir conceptuel juste et significatif de la matrice culturelle autochtone, un savoir sensible issu de sensations représentatives et affectives en lien avec la culture autochtone.

Par l'entremise de cette recherche, nous tenterons d'apporter un argument épistémologique affirmant l'importance de la connaissance conceptuelle et de la connaissance sensible, c'est-à-dire une connaissance basée sur l'engagement intellectuel et affectif de même que l'importance de la pratique artistique, basée sur la réalisation de l'image, dans le processus intellectuel, affectif et manuel de l'éducation artistique.

PARTIE II

CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

Nous retenons la typologie des recherches élaborées par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) comme guide de notre méthodologie. Le type de recherches que nous utiliserons est la recherche-action puisqu'elle « aurait pour vocation de relier ce que la recherche classique tend à séparer: la théorie et la pratique, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel; le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire » (Bolle de Bal, 1981 cité par Gagné et al. 1989, p.52). Nous choisissons la recherche-action car nous tentons d'ajuster les modes de diffusion de l'histoire de l'art en fonction de ces perspectives idéologiques. De même, certaines de ces vocations guideront notre méthodologie de recherche dans une perspective de transformation de la réalité pédagogique.

Le cadre conceptuel est divisé en six sections principales. Les deux premières traitent de l'introduction du module « art et société » dans la pratique artistique; les troisième, quatrième et cinquième traitent du contenu du module « art et société » et de méthodes pour le transmettre en classe d'art; la dernière section traite de la méthodologie de la recherche.

La première section fait état des changements que nous voulons opérer dans le programme d'enseignement des arts plastiques afin d'intégrer le module art et société, les cultures autochtones, à la pratique artistique. Cette réflexion aboutit à une nouvelle structure de la démarche d'enseignement.

La seconde section a pour sujet l'importance de la pratique dans l'enseignement et s'appuie sur des auteurs tels que Delandsheere (1992), faisant état du principe primaire de la didactique des arts plastiques; Gosselin (1991), dévoilant les phases de la création; Martineau (1998a-b), identifiant les savoirs; Amégan (1993), établissant des liens entre les méthodes actives (pédagogie de la découverte) et la créativité dans une activité pratique.

La troisième section, en s'appuyant sur le programme d'enseignement et les deux guides pédagogiques qui le complètent, traite conjointement le savoir conceptuel, qui se doit d'être fidèle et significatif de la matrice culturelle autochtone, et le savoir sensible, devant favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives chez les élèves, par une méthode commune de familiarisation et de sensibilisation à l'environnement extérieur et intérieur, l'expérience vécue.

La quatrième section explicite l'effet de l'expérience esthétique sur la personne en s'appuyant sur les propos de Huyghe, Descamps et Connard (1991), puis fait état de sa composition et de son action sur la connaissance en se basant sur les théories de Lachapelle (1992), de Csikzentmihalyi et Robinson (1990) ainsi que d'Artaud (1985).

La cinquième section affirme l'importance de la compréhension de la matrice culturelle dans laquelle évoluent les objets d'art et les coutumes des peuples et ethnies étudiés et l'importance de l'expérience vécue dans cette compréhension, en mettant en parallèle les dires d'auteurs tels que McFee (1986), Rogers et Irwin (1997), Garber (1995), Irwin et Farrell (1996), Anderson-Millard (1986), Hamblen (1986), Radford (1992), etc. Elle veille aussi à joindre la compréhension culturelle à l'émergence des sensations (représentatives et affectives) de l'élève dans une approche active et créative de l'étude des cultures autochtones inspirée de leurs récits traditionnels et mise en pratique dans une activité artistique. La pertinence des récits comme moyen de faire connaître les cultures autochtones est mise en évidence par les dires de Clark (1960), Rieder (1952), Mélançon (1969), Coron (1985) et de quelques autres auteurs.

La sixième et dernière section présente les questions de recherche, les fondements de la séquence didactique, les objets d'évaluation. Elle présente aussi les assises de l'évaluation: *le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire* (Gouvernement du Québec, 1982, 1984 et 1985) décrivant les fonctions de l'image étudiées en troisième secondaire soit, la représentation et l'expression;

l'analyse des théories de Bachelard sur la forme et la matière faite par Gagnon-Bourget (1987 et 1995); *le guide d'évaluation en classe, troisième secondaire* (Gouvernement du Québec, 1984c) justifiant l'emploi d'un questionnaire écrit dans une évaluation sommative; le document *éléments de docimologie, l'évaluation sommative* (Gouvernement du Québec, 1987) dans lequel il est proposé d'interpréter les performances des élèves selon quatre degrés de qualité. Également, dans l'optique de contrer la subjectivité de l'analyse des données, les commentaires de la communauté autochtone d'Odanak seront recueillis et une vérification de l'analyse sera effectuée par une seconde analyste.

CHAPITRE VI

**LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET NOS CONCEPTS
POUR L'INTÉGRATION DE LA CULTURE AUTOCHTONE
DANS LA PRATIQUE ARTISTIQUE**

INTRODUCTION

Nous avons vu que le module « art et société » est cloisonné dans des exercices oraux ou écrits plutôt que d'être intégré dans la pratique artistique comme les modules « thématique », « langage plastique » et « geste et technique ». Dans ce chapitre, nous présentons les concepts que nous avons élaborés, en nous inspirant du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire de 1982, en vue d'inscrire le module « art et société » dans le processus manuel de l'éducation artistique.

1. LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ ET LE PIVOT DES MODULES

Le guide pédagogique tome II présente des recommandations pour la réalisation du module « art et société », en précisant que cette étude de l'histoire de l'art « ne vise pas l'assimilation de connaissances livresques sans relation avec la pratique artistique » (Gouvernement du Québec, 1985, p.4). Pour cette raison, le ministère ajoute qu'il est « fortement conseillé à l'enseignant d'établir, le plus souvent possible, des liens entre les travaux d'atelier des élèves et l'étude des objets culturels » (Gouvernement du Québec, 1985, p.4). Il souligne aussi que le programme « préconise l'utilisation de thèmes en relation avec les éléments étudiés en « art et société » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25).

Ces thèmes d'activité sont, à notre avis, la clef permettant l'intégration du module « art et société » à la pratique artistique. Le guide pédagogique tome I précise que « La place du module « thématique » dans l'ensemble du programme est celle d'un pivot autour duquel tournent les autres modules. » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25). Face au problème de cloisonnement du module « art et société » par rapport aux autres modules, nous constatons que ce pivot thématique ne concerne que le module « langage plastique » et le module « geste et technique » puisque, tel que l'explique le guide pédagogique tome I, « C'est dans une réalisation thématique que l'élève utilise les éléments de contenu du module « langage plastique » et du module « geste et technique » » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25).

Afin que le module « art et société » tourne lui aussi autour du pivot qu'est le module « thématique » et que ceci s'applique lors de la réalisation d'activités artistiques, nous proposons un remaniement du module « thématique ».

2. LE MODULE THÉMATIQUE ET LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ

Le module thématique fait part du choix de sujets de thèmes que propose le programme: « thèmes libres », « le vécu du groupe [scolaire], ses activités et ses expériences », « thèmes qui découlent du monde onirique et fantastique » et « centre d'intérêt qui veut tenir compte de l'évolution normale de l'élève du secondaire et du contenu du module art et société » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25).

Excluant les autres sujets de thèmes, notre étude se concentre sur les thématiques tenant compte du module art et société puisque nous tentons de supprimer la dichotomie entre ce dernier module et les modules thématique, langage plastique et geste et technique.

À propos des thèmes en relation avec le module art et société et l'évolution normale de l'élève, le guide pédagogique tome I précise: « En troisième année du secondaire [...] poussant encore plus loin l'étude de son environnement et des différents modes de vie qui le composent [(évolution normale de l'élève)], il [l'élève] se familiarise, en art et société, avec certains aspects des cultures autochtones [...] » (Gouvernement du Québec, 1984, p.26). Or, le programme indique que le lien entre le thème et les éléments de contenu du module art et société ne réside qu'en un: « centre d'intérêt qui veut tenir compte [...] du contenu du module art et société » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25). Nous sommes d'avis que les rapports entre les deux modules devraient être plus étroits, c'est-à-dire que le contenu du module art et société soit non seulement *un centre d'intérêt* dont tient compte la thématique mais, *la source directe des thèmes* des activités plastiques. Le module art et société

pivoterait alors, comme les modules « langage plastique » et « geste et technique », autour du module thématique. Les modules étant ainsi en relation, les recommandations du programme d'enseignement, énumérées ci-dessus, seraient appliquées. Dès lors, le module art et société ne serait plus cloisonné par rapport aux trois autres modules.

Sous ces nouvelles conditions, les étapes du « percevoir », du « faire » et du « voir » de la démarche d'apprentissage des arts plastiques entreraient en conjonction avec le module art et société au même titre qu'elles guidaient l'application du module thématique. Toutefois, afin que les éléments de contenu du module art et société soient bien exploités au sein de la thématique, nous proposons un élargissement des fonctions de l'étape de la démarche d'apprentissage « savoir ».

3. LE MODULE THÉMATIQUE ET LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ EN RELATION AVEC L'ÉTAPE DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE « SAVOIR »

La familiarité avec l'objet principal de la thématique et de l'environnement auquel il appartient s'acquiert par des notions de base, c'est-à-dire par un « savoir ». D'ailleurs, puisque le ministère précise: « Il faut rompre avec l'illusion que la création naît du néant... » et que « La création artistique implique la monopolisation de l'être tout entier, autant affective qu'intellectuelle et motrice » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25), nous sommes d'avis qu'une certaine connaissance de l'objet de la thématique est nécessaire afin de pouvoir le représenter. Par exemple, si un élève n'a aucune notion de ce qu'est un Inuk, il ne peut en faire une représentation. L'image nécessite une matérialisation offerte par l'action conjointe du langage plastique, du geste et de la technique mais elle requiert aussi une familiarisation avec le thème et une sensibilisation à ses composantes. Pour cette raison, nous croyons que le « savoir » doit aussi faire partie intégrante du module thématique. Le « savoir » aurait alors comme fonction supplémentaire, l'étude des éléments thématiques et du vocabulaire nécessaire à leur compréhension, de même que l'éveil de sensations représentatives (les sens) et affectives (les émotions) chez l'élève.

Aussi, considérant qu'une certaine connaissance de l'objet de la thématique est nécessaire afin de pouvoir en faire une représentation, l'environnement auquel appartient ce thème constitue aussi un aspect à ne pas négliger. Par exemple, si l'élève a appris ce qu'est un Inuk, une initiation aux éléments qu'il côtoie permettra de situer l'objet principal (l'Inuk) dans un contexte, figuratif ou abstrait, inspiré de l'environnement naturel et culturel dans lequel il progresse (ex. la représentation d'un Inuk, vêtu d'une tunique à capuchon en fourrure de caribou, nourrissant les chiens près de son igloo lors d'une forte tempête de neige, par un dessin au fusain usant de la juxtaposition de lignes courbes). Ces notions concernant l'histoire de l'art (objets d'art et manifestations visuelles) sont présentées par les éléments de contenu du module art et société: aspect général des peuples et/ou ethnies autochtones, climat, environnement géographique, habitation, base alimentaire, vêtements, objets usuels des femmes et des hommes, moyens de locomotion, traditions socio-culturelles, vie sociale, vie religieuse et expression artistique.

Ces facteurs d'influence et aspects des cultures autochtones serviraient non seulement à l'atteinte des visées du module art et société « Élargir le champ d'intérêt dans le domaine visuel, aiguïser le sens de l'observation, enrichir l'alphabétisation plastique et affiner le jugement esthétique » (Gouvernement du Québec, 1985, p.3-4), mais à l'accomplissement des finalités du module thématique: « de capter l'attention, de susciter la curiosité, d'éveiller les sens, d'encourager la pensée divergente, voire de stimuler et d'alimenter l'imagination créatrice » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25) en participant à la mise en situation d'une thématique d'activité plastique (« percevoir »), en stimulant la création (« faire »), en servant d'encadrement à la lecture de l'image (« voir ») et en faisant part de connaissances nécessaires et utiles à la représentation et l'expression, mentale (image-intérieure) et matérielle (image-matière), d'une thématique (« savoir »).

4. LE MODULE THÉMATIQUE, LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ ET LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Le module art et société, ainsi uni au module thématique, interviendrait pendant les quatre étapes de la démarche d'apprentissage. Lors du « faire », le module art et société agirait comme agent favorisant l'acquisition et la structuration des notions de l'histoire de l'art autochtone tout en permettant au module thématique de conserver sa fonction de guide des réalisations plastiques que personnalise l'élève. Ainsi, au rôle traditionnel du module thématique s'ajoutent les notions de l'histoire de l'art et une familiarité aux cultures autochtones que diffusent les éléments de contenu du module art et société. Selon les idées, perceptions et intuitions de l'élève face au sujet de la thématique, certains facteurs d'influence et aspects des cultures autochtones, faisant partie des éléments de contenu du module art et société, seraient intégrés, de façon réaliste ou abstraite, aux réalisations plastiques. Ceci aurait pour effet de conduire l'élève à la connaissance car « En art, c'est l'image qui permet à l'artiste et à l'élève d'atteindre la connaissance » (Gouvernement du Québec, 1984, p.4).

Le module thématique permettant, lors de l'étape du « voir », « de prendre conscience de sa manière de concevoir et de traiter un sujet donné, de comparer différentes images sur un même thème ou de mettre en parallèle des éléments thématiques similaires » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25); sa conjonction au module art et société rendrait possible l'exploration de facteurs d'influence et d'aspects des cultures autochtones présentés dans les réalisations plastiques d'élèves et d'artistes en considérant des sujets ou des thèmes tirés de la culture autochtone et susciterait une certaine familiarité avec l'art traditionnel et/ou contemporain de ces cultures en comparant les images réalisées par ces peuples et/ou en observant des éléments de leur patrimoine.

Ainsi, les éléments de contenu du module art et société seraient intégrés aux étapes du « faire » et du « voir » de la démarche d'apprentissage qui conduisent à l'expérience esthétique (réceptivité aux impressions des sens renvoyant à une réalité mentale sensible et signifiante), objectif global du programme d'enseignement de même qu'à la connaissance de soi, de son environnement et du monde; finalité de ce même programme.

Toutefois, les éléments de contenu du module art et société seraient d'abord exploités au sein du « percevoir » afin de permettre à l'élève de renouveler et d'enrichir sa perception de la nature et de l'environnement ainsi que pour stimuler la représentation mentale en se familiarisant et en se sensibilisant avec des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones. En plus de répondre à l'objectif terminal du module thématique: « Percevoir (regarder, toucher, écouter, sentir et goûter), dans la nature et son environnement, les caractéristiques des éléments d'une thématique donnée » (Gouvernement du Québec, 1984, p.33), la corrélation entre les deux modules répondrait à deux objectifs terminaux du module art et société: « Décrire des aspects des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.71) et « Reconnaître les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures autochtones » (Gouvernement du Québec, 1985, p.79). L'application conjointe de ces objectifs issus des modules thématique et art et société serait réalisée, lors du « percevoir », par la mise en situation de la thématique de l'activité plastique.

Le « savoir » comportant à présent deux catégories, soit le « savoir plastique » et le « savoir thématique » guiderait l'application des autres étapes de la démarche d'apprentissage. Le « savoir plastique » interviendrait lors du « faire » et du « voir » afin de favoriser la prise de conscience du rôle du langage plastique, des gestes et des techniques dans l'image. Le « savoir thématique » concernerait l'étude d'éléments et d'événements en relation avec les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones exploités par une thématique d'activité plastique. Lors du « percevoir », cette familiarité aux aspects thématiques se traduirait par une présentation visuelle, tactile, auditive, olfactive et/ou gustative d'éléments du patrimoine autochtone se devant d'éveiller les sensations représentatives et affectives de l'élève; lors du « faire », elle consisterait en l'application plastique de connaissances et d'intuitions développées en fonction de la thématique; lors du « voir », elle permettrait d'observer différentes interprétations d'une même thématique. Le « savoir » devrait aussi favoriser l'étude de la terminologie, non seulement celle propre aux arts plastiques que suggèrent les modules langage plastique et geste et technique, mais aussi celle en relation avec le module art et société et le module thématique, étant propre à l'histoire de l'art.

De plus, le module thématique souligne que les thèmes d'activités plastiques « doivent nécessairement tenir compte de l'élève, de son milieu culturel et de ses champs d'intérêt » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25). À cet effet, le « savoir » devrait permettre d'effectuer des correspondances entre le vécu de l'élève et le contenu du module art et société présenté par les thématiques d'activités plastiques. Certaines relations pourraient alors être établies entre des éléments tirés du milieu culturel de l'élève tels l'aspect général de la population, le climat, l'environnement géographique, l'habitation, l'alimentation, les vêtements, les objets usuels des femmes et des hommes, les moyens de locomotion, les traditions socio-culturelles, la vie sociale, la vie religieuse, l'expression artistique et, des aspects des cultures autochtones de même que leurs facteurs d'influence.

Suite aux changements que nous venons d'apporter, non seulement le thème des activités serait issu du module art et société mais toutes les notions culturelles qu'il contient constitueraient le « savoir » nécessaire à la compréhension, la perception (« percevoir »), la réalisation (faire) et la lecture (« voir ») d'une thématique d'activité. De plus, ces nouvelles fonctions du « savoir » serviraient de guide thématique pour l'application des éléments de contenu des modules langage plastique et geste et technique qui sont soutenus par la perception des qualités plastiques de la nature et de l'environnement, donc des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones. Conséquemment, le module art et société serait intégré à la création de l'image au même titre que les autres modules et le module thématique occuperait vraiment « la place d'un pivot autour duquel tournent les autres modules » (Gouvernement du Québec, 1984, p.25).

En outre, si les éléments de contenu du module art et société étaient utilisés comme source thématique, le module art et société s'inscrirait sous les exigences de l'objectif global du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire, c'est-à-dire qu'il inciterait, tout comme les trois autres modules, l'émergence de l'expérience esthétique en participant, entre autres, aux étapes du « faire » et du « voir » de la démarche d'apprentissage. De même, en s'inscrivant dans le processus

manuel de l'éducation artistique par la réalisation d'une image, le module art et société amènerait l'élève à atteindre la connaissance.

5. STRUCTURATION SERVANT DE FONDEMENT À LA PRÉSENTE RECHERCHE

Nous avons élaboré une structure visant à réunir les quatre modules d'éléments de contenu et les quatre étapes de la démarche d'apprentissage de façon à ce que chacune des composantes soit impliquée dans le processus de création de l'image, c'est-à-dire de façon à ce que chaque composante contribue à faire vivre l'expérience esthétique et ainsi amène l'élève à la connaissance de la culture autochtone, à celle de son environnement et à celle de sa propre personne.

Dans cette structure, illustrée par le tableau II (p.50), le module art et société et le vécu de l'élève deviennent respectivement constituants du savoir conceptuel et du savoir sensible reliés à la thématique (« savoir thématique »); une thématique enrichie par la perception des qualités plastiques de la nature et de l'environnement et présentée aux élèves par l'entremise des fonctions du module thématique. Le thème sert alors de guide pour l'application des éléments de contenu du module langage plastique et de ceux du module geste et technique constituant le « savoir plastique ». Le tout permet la réalisation (« faire ») et la lecture (« voir ») de l'image, démarches amenant l'élève à vivre l'expérience esthétique le conduisant à la connaissance, une connaissance conceptuelle et sensible.

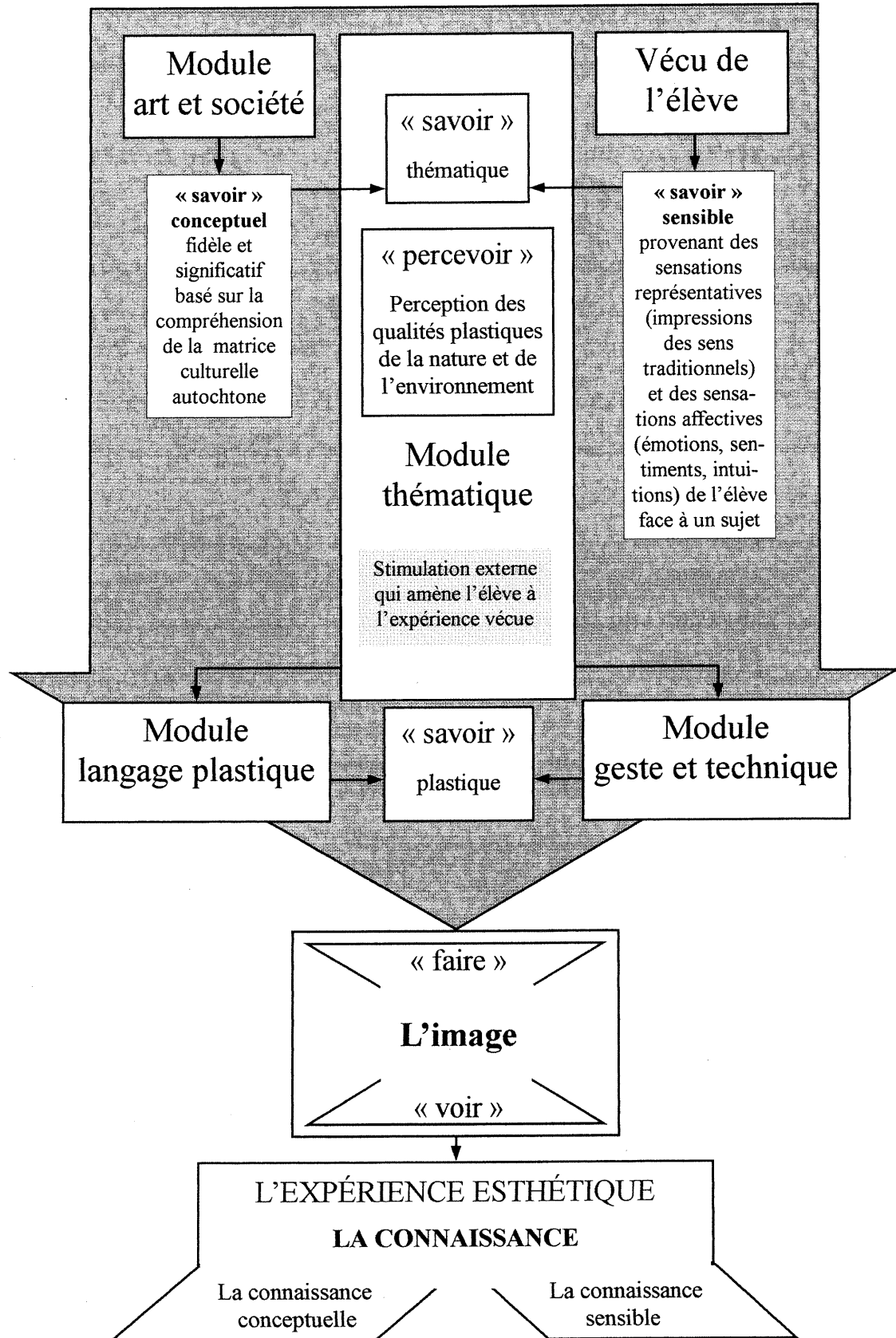


Tableau II – Nouvelle structure du contenu du programme

CHAPITRE VII

LA PRATIQUE ARTISTIQUE COMME UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Nous venons d'explorer les concepts que nous avons élaborés en nous guidant sur le programme d'enseignement et sur notre raisonnement personnel. À présent, toujours dans le souci d'unir le module art et société aux autres modules et, par conséquent, à la pratique artistique résultant à la réalisation de l'image, dans ce chapitre, nous étudions des théories de chercheurs et tissons des liens entre elles.

Le problème de cloisonnement du module « art et société » réside dans l'utilisation, aux fins de la diffusion de ses éléments de contenu, d'une méthode verbale plutôt que pratique. Pourtant, « la connaissance acquise par la pratique est sûrement la plus ancienne façon d'apprendre. Elle demeure pour l'être humain, dès sa naissance, la première à laquelle il a recours » (Gingras, 1992 cité par Martineau 1998a, p.21). La pratique est définie comme étant une « expérience qui s'acquiert par l'exercice » (Legendre, 1993, p.1007).

1. LA PRATIQUE ET LES ARTS PLASTIQUES

Dans les cours d'arts plastiques, l'importance de la pratique est explicitée par la pédagogie des arts plastiques: « Le principe premier de la didactique des arts plastiques est [...] l'apprentissage par l'action, qu'il s'agisse de construire une connaissance ou une histoire de l'art à partir d'expériences esthétiques vécues dans le présent, ou d'acquérir une certaine maîtrise dans les techniques d'expression » (Delandsheere, 1992 p.348). L'apprentissage par l'action préconise « la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer. Ex.: [...] activités artistiques [...] » (Legendre, 1993, p.74). La pratique artistique est donc une forme de manifestation de l'action conduisant à l'apprentissage.

La pratique artistique, à savoir l'élaboration de l'image, constitue un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » (Legendre, 1993, p. 67). Cet acte doit amener l'apprenant à vivre des expériences esthétiques qui, en arts plastiques, mènent à l'apprentissage, c'est-à-dire à une « acquisition de connaissances et d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (Legendre, 1993, p. 67).

Afin d'appliquer ce processus d'apprentissage à toutes les dimensions du domaine, les notions de l'histoire de l'art concernant l'étude des aspects des cultures autochtones pourraient, tel que nous le proposons, être exploitées à l'intérieur d'activités didactiques axées sur la pratique artistique et ainsi participer aux expériences esthétiques vécues par les élèves.

2. LA CRÉATION ET LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE DES ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

Le modèle d'enseignement proposé par Gosselin (1991) montre que la pratique prend sa place au sein de la deuxième phase de la création. C'est au début du XX^e siècle que l'expression libre, opposée à la copie et l'imitation, fait son apparition dans l'éducation.

le Bauhaus, fondé à Weimar en 1919 et dirigé par Gropius, illustre, dans le domaine de l'art, le principe didactique de l'apprentissage par résolution de problème défendu par Dewey¹ et annonce la théorie de la créativité qui se développera extraordinairement dans les années 60. (...) En particulier aux États-Unis, des sommes énormes sont consacrées à la recherche qui la concerne et l'éducation artistique, tenue favorable à la créativité, est fortement encouragée (Delandsheere, 1992 p.347).

¹ L'apprentissage par résolution de problème défendu par Dewey se nomme « experiential knowledge », il est traduit par Legendre comme « l'apprentissage expérientiel » et par Amégan (1993) comme « l'apprentissage par l'action » ou « la pédagogie par la découverte ».

Ainsi, notre histoire nous permet de constater que dès les années 60 fut considéré comme postulat, le fait que l'éducation artistique est une façon de développer la créativité; la création est présente dans l'image et l'image est source de création.

Gosselin (1991) a établi une représentation de la création comportant trois phases qui se succèdent dans le temps. La première phase du processus créateur, la phase d'ouverture, est « une phase de passivité et de réceptivité à l'inspiration » (Gosselin, 1991, p.73). La seconde phase, la phase d'action productive, est caractérisée par l'activité; l'élève tente alors de cerner l'image qui habite son intérieur puis, élabore son œuvre. Lors de cette phase la pratique fait son apparition. La dernière phase, la phase de séparation, fait place à une réflexion sur l'œuvre finie quant aux liens présents entre la représentation plastique et la représentation intérieure, quant aux messages que véhicule l'œuvre et quant à l'accomplissement personnel.

Ces trois phases du processus de création sont dynamisées par trois mouvements. Chacun caractérise de façon particulière l'une des phases, bien que leur influence s'étende sur chacune d'elles. La phase d'ouverture est davantage caractérisée par le « mouvement d'inspiration »; la phase d'action productive par le « mouvement d'élaboration » et la phase de séparation par le « mouvement de distanciation ». Le *mouvement d'inspiration* « peut se définir symboliquement comme l'âme de la dynamique de création en ce sens qu'il l'anime ou qu'il l'insuffle »... « Au plan fonctionnel, l'inspiration représente une sorte de moteur qui pousse à l'action » (Gosselin, 1991, p.82). Le *mouvement d'élaboration* « incite à articuler, à construire »... « un peu comme un tuteur responsable de la concrétisation du rêve que lui « chante » l'inspiration » (Gosselin, 1991, p.83). Le *mouvement de distanciation* « incite à prendre du recul, à se détacher des images ou des choses rêvées [...] pour les considérer plus objectivement » (Gosselin, 1991, p.83).

Nous associons ces phases de la création aux différentes étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire que nous avons définies

préalablement (p.8) et dans lesquelles influent aussi les mouvements du processus de création. Pendant la phase d'ouverture, « il se vit une interaction particulière entre l'individu et le monde qui l'entoure » (Gosselin, 1991, p.83), c'est-à-dire qu'un « événement du monde extérieur l'interpelle, provoque une réaction à son insu, éveille des choses endormies ou cachées [...] » (Gosselin, 1991, p.83). Ceci définit la tâche que tente d'accomplir l'enseignant par l'intermédiaire de la démarche d'apprentissage nommée « percevoir » dont la finalité est de présenter le thème de façon à amener l'élève à se créer une représentation intérieure personnelle et unique du sujet à l'étude. Ces deux processus, ayant pour fonction *l'inspiration* du sujet, ouvrent la voie à l'activité plastique.

Lors de la phase d'action productive, « le matériel qui a surgi en phase d'ouverture s'organise de manière plus intentionnelle, plus consciente et concrète » (Gosselin, 1991, p.88). « [...] l'idée impressionniste et mobile du début doit être canalisée pour conduire à l'œuvre externe » (Gosselin, 1991, p.88). De même, tandis que se déroule la démarche d'apprentissage appelée « faire », l'élève, en s'appuyant sur ses conceptions intérieures, matérialise les sentiments, les idées et les perceptions qu'il s'est faits d'un sujet. C'est le moment où la pratique artistique et créative *s'élabore*.

Durant la phase de séparation, « en considérant son œuvre, l'auteur y cherche en quelque sorte une correspondance avec son espace intérieur qui demeure habité par les émergences inspiratrices qui ont initié sa réalisation » (Gosselin, 1991, p.90). À la fin, elle « amène l'auteur à se séparer de son œuvre et à se projeter vers d'autres réalisations, grandi qu'il est par cette création récente [...] » (Gosselin, 1991, p.91). Pendant la démarche d'apprentissage nommée « voir », l'élève, en partant de la perception visuelle, s'interroge sur les dimensions représentative (les sens), expressive (émotions), symbolique (croyances, valeurs) et communicative (messages véhiculés) de son image, de celles de ses pairs et de celles d'artistes. Dès lors, l'élève est amené à porter une réflexion sur l'œuvre puis à s'en *distancier*.

Le tableau suivant illustre les correspondances que nous venons d'établir entre les phases de la création établie par Gosselin et les étapes de la démarche d'apprentissage proposées par le Gouvernement du Québec dans le guide pédagogique tome I. Nous y avons ajouté, en résumé, les points importants sur lesquels ces phases et ces étapes se rejoignent.

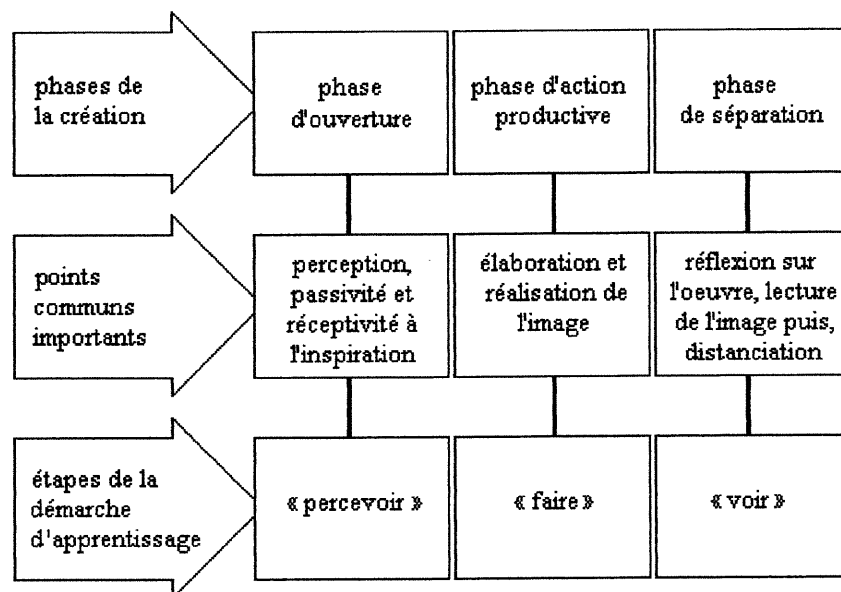


Tableau III - Relation entre les phases du processus de création de Gosselin et les étapes de la démarche d'apprentissage proposées par le Gouvernement du Québec dans le guide pédagogique tome I.

Face à ces correspondances, nous pouvons affirmer que la démarche d'apprentissage se veut créative et que la création se veut une voie vers l'apprentissage. La démarche d'apprentissage et la création sont issues de la réceptivité au monde extérieur et au monde intérieur de chaque individu. Toutes deux, puisqu'actives, entre autres, au moment de la réalisation et de la lecture de l'image, mènent à l'expérience esthétique qui conduit à la connaissance qui témoigne des apprentissages qui émergent de l'action effective donc, de la pratique artistique.

3. LES MÉTHODES ACTIVES, LA CRÉATION ET LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

« Parmi les différentes méthodes pédagogiques à la disposition de l'enseignant, on croit généralement que les méthodes actives favorisent davantage l'éclosion de la créativité de l'étudiant que les méthodes magistrales » (Amégan, 1993, p.1). Ainsi, les méthodes actives peuvent interagir avec la création, et par conséquent avec la démarche d'apprentissage des arts plastiques. Cette conjonction se manifeste au moment de la réceptivité à l'inspiration et lors de la réalisation d'une image.

3.1 LA RÉCEPTIVITÉ À L'INSPIRATION

Selon Amégan (1993, p.8) qui se base sur les auteurs Shulman et Keislav (1973), l'une des grandes caractéristiques des méthodes actives, qu'il appelle aussi la pédagogie par la découverte, « désigne deux sortes d'apprentissage : apprendre par la découverte, apprendre à découvrir ». Lors de la réceptivité à l'inspiration, se déroulant pendant la première phase de la création et durant le « percevoir » de la démarche d'apprentissage, l'apprenant dispose du pouvoir de « s'ouvrir à ce qui se passe au moment où quelque chose de particulier se passe » (Gosselin, 1993, p.69). La création et la démarche d'apprentissage rejoignent la pédagogie par la découverte en ce sens que: s'ouvrir à un événement du monde extérieur et au monde intérieur qu'il éveille signifie que l'apprenant découvre ce qui l'entoure et ce qu'il est. Plus précisément, l'élève est interpellé par une situation présente, par des sensations nouvelles et par l'éveil de son vécu antérieur. C'est alors que peut se produire « une rencontre bienheureuse entre l'intériorité du créateur et l'extériorité du monde qui l'entoure » (Gosselin, 1993, p.69).

La création, la démarche d'apprentissage et la pédagogie par la découverte indiquent leur façon particulière de faire vivre une réceptivité à l'inspiration. En ce qui concerne la création, Gosselin (1991, p.96) affirme:

(...) bien que la phase d'ouverture implique un certain travail à partir d'émergences, elle n'astreint pas à connaître des émergences à un moment déterminé; elle invite plutôt à vivre des émergences de façon féconde au moment où elles adviennent et à reprendre contact éventuellement, notamment lors du cours d'arts plastiques, avec le matériel qu'elles ont rendu accessible (Gosselin 1991, p.96).

Pour cette raison, le vécu de l'élève prend beaucoup d'importance au sein de l'émergence à l'inspiration, puisque c'est à différents moments de son vécu que l'élève vit des sensations représentatives et affectives desquelles il construit ses idées sur le monde. Notre structure, en donnant au vécu de l'élève une place considérable dans la démarche d'apprentissage des arts plastiques, témoignait déjà de l'importance de cet aspect (tableau II p. 50).

Gosselin (1991, p.96) explique qu'en classe d'arts plastiques, sachant que la création s'amorce par la phase d'ouverture, l'enseignant souhaite, par sa mise en situation, manipuler les conditions qui sont nécessaires à la création pour déclencher le processus d'inspiration de manière significative. « la mise en situation permet de connaître des émergences en classe d'art ou, plus souvent encore, de reprendre contact avec un matériel que des émergences passées (lointaines ou récentes) ont rendu accessible »... « elle [la mise en situation] aide à tirer parti du matériel des émergences et à le développer jusqu'à ce qu'une intention de projet se fasse plus insistante » (Gosselin, 1991, p.102). Dans un même ordre d'idées, Amégan soutient que les méthodes actives s'appuient, elles aussi, sur une mise en situation. « La pédagogie par la découverte ne dispense pas l'enseignant de préparer l'expérience pédagogique et ne signifie pas laisser faire l'apprenant au hasard: un minimum de direction extérieure, apportant des informations, peut exercer un effet positif sur la découverte » (Amégan, 1993, p.9). L'étape du « percevoir » de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire peut jouer ce rôle déclencheur de

l'émergence inspiratrice en rendant accessible un savoir conceptuel et un savoir sensible ayant pour sujet une thématique donnée, en amenant l'élève à découvrir ou à redécouvrir le monde extérieur et son monde intérieur pour ainsi éveiller ses perceptions, ses idées et ses sensations, pour former de nouveaux savoirs tirés de son expérience vécue, pour stimuler son imagination créatrice et pour l'inciter à l'action.

3.2 LA RÉALISATION D'UNE IMAGE

Amégan (1993, p.15) fait part d'autres liens entre les méthodes actives et la créativité:

Sur le plan des actions, on s'attend habituellement à deux types de comportements de la part d'une personne créative : a) manipuler (agir sur) son environnement; b) produire des choses nouvelles. (...) Ces comportements ne diffèrent pas de ceux requis d'un individu qui apprend par la méthode active, car l'apprentissage par découverte exige aussi que l'individu: a) devienne un manipulateur actif des informations de son environnement; b) utilise l'information de son environnement pour en arriver à des conclusions et à prendre des décisions-synthèses qui ne lui sont pas fournies toutes faites de sources extérieures (Amégan, 1993, p.15).

La pédagogie par la découverte (les méthodes actives) « mène l'apprenant à être actif et l'oblige à penser »...« [elle] encourage aussi la prise de conscience » (Amégan, 1993, p.9). Lors de la phase d'action productive de la créativité et durant l'étape du « faire » de la démarche d'apprentissage, l'apprenant interprète les savoirs s'étant manifestés au moment de l'inspiration selon son vécu antérieur, ses idées, ses perceptions et ses sensations. Selon Gosselin (1993, p.69), l'élaboration et la réalisation de l'image seraient « une étape de sélection, d'analyse, d'organisation, de structuration et d'élaboration qui sollicite de façon insistante la conscience du créateur ». L'apprenant manipule alors les informations de son environnement en fonction de la représentation et de l'expression de son monde. Cette restructuration lui permettra d'en arriver à une représentation matérielle expressive, unique et personnelle.

« Conduisant à la concrétisation d'une œuvre, cette étape [d'élaboration et de réalisation de l'image] impliquerait la nécessaire transaction entre l'idée qui s'élabore et les techniques qui l'incarnent » (Gosselin, 1993, p.69). Amégan (1993, p.8) explique le déroulement de ce qu'il appelle *l'activité d'apprentissage et de production de l'élève* : « on incite l'élève à chercher différentes sources et à manipuler activement son environnement; on lui permet d'exprimer les divers apprentissages de plusieurs façons (langage oral et écrit, dessins, peinture, montages, modelage, théâtre, audiovisuel...) ». Selon les deux approches, suite à une réflexion, l'apprenant est encouragé à produire des choses nouvelles. Cette réflexion est en fait un « Processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives, cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle » (Legendre, 1993, p.67). Aussi, en parlant de la concrétisation d'une image (œuvre ou dessin, peinture, modelage), Gosselin et Amégan ont montré la pertinence de la pratique dans le processus d'apprentissage de l'élève.

En tenant compte des ressemblances que nous venons de faire ressortir, entre les deux approches pédagogiques, nous approuvons Amégan sur les propos suivants : « les méthodes actives et la créativité, malgré leurs caractères distinctifs, peuvent se vivifier mutuellement; les méthodes actives constituant des conditions favorables à l'expression de la pensée créative à l'école et certaines techniques ou approches créatives pouvant devenir une façon de pratiquer les méthodes actives » (Amégan, 1993, p.15).

Somme toute, les méthodes actives étant influentes lors du « percevoir » et du « faire » de la démarche d'apprentissage et la créativité avivant le « percevoir », le « faire » et le « voir » de cette même démarche amènent la conjonction de l'activité, de la créativité et de l'apprentissage au sein des arts plastiques. Le domaine peut ainsi s'enrichir de la dynamique de la création et des méthodes actives (pédagogie par

la découverte) afin de résoudre le problème de cloisonnement du module art et société et amener l'élève, par une démarche d'apprentissage active et créative, à vivre des expériences esthétiques, issues de la pratique artistique.

4. LA THÉMATIQUE DES ACTIVITÉS SOUS LA GOUVERNE DE LA DYNAMIQUE DE LA CRÉATION, DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE DES ARTS PLASTIQUES ET DES MÉTHODES ACTIVES

Amégan et Gosselin, dans leur pédagogie respective, ont montré la valeur de la pratique dans le processus d'apprentissage. Aussi, nous sommes d'avis que l'histoire de l'art, constituante du savoir, devrait être transmise par une méthode pratique plutôt que verbale et ainsi amener l'élève à vivre des expériences esthétiques par un « faire » et un « voir » l'image qui sont influencés par un « percevoir » le monde extérieur et intérieur.

Conciliant les théories de Delandsheere (p.52), Gosselin et Amégan pour qui la pratique est une façon d'apprendre conceptuellement et sensiblement des notions du monde extérieur et du monde intérieur, nous voulons donner à l'histoire de l'art, dont fait partie la culture autochtone, une chance de venir s'inscrire dans le processus actif et créatif de la pratique artistique menant à l'expérience esthétique et à la connaissance. Nous voulons que les aspects des cultures autochtones, éléments de contenu du module art et société, se fassent connaître par une méthode active plutôt que verbale et qu'elle favorise la création afin d'amener l'élève à vivre des expériences esthétiques au moyen d'activités artistiques.

Issue d'une découverte inspiratrice lors de laquelle la stimulation externe peut introduire une thématique particulière, l'activité pratique et artistique est un bon exemple unificateur des conditions, techniques ou approches actives et créatives auxquelles Amégan fait référence. En parlant des activités artistiques, Gosselin (1991, p.100) affirme qu'en général, « ces activités s'articulent autour d'un sujet ou d'une thématique qui agit en quelque sorte comme un objet du monde extérieur qui

interpelle l'élève et l'incite à agir ». C'est ce qu'Amégan pourrait décrire comme la découverte d'un sujet devant s'exprimer par une production.

Ainsi, la réceptivité à l'inspiration, la réalisation de l'image et la lecture de l'œuvre sont interpénétrées par une thématique commune élaborée en fonction du sujet à étudier, se devant d'activer l'imagination créatrice, d'inciter à l'action et de diriger la lecture. Un savoir conceptuel et un savoir sensible en lien avec la thématique veulent favoriser une prise de conscience du monde extérieur et du monde intérieur.

Il faut prendre note que la définition du « savoir » à laquelle nous faisons référence conserve la signification générale utilisée par le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire. En ce sens, Legendre (1993, p.1134) attribue à ce terme la définition suivante: « Avoir présent à l'esprit un ensemble d'informations, d'idées, de données, qui constituent des connaissances relatives à un domaine d'activité, à un objet, à une personne, etc. ». Cependant, contrairement au programme d'enseignement, nous faisons référence à un savoir en lien avec la thématique d'une activité et non uniquement à un savoir relié au langage plastique, aux gestes ou aux techniques artistiques. C'est le savoir thématique que nous avons personnellement ajouté à la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire (tableau II, p.50).

Ce savoir thématique comporte deux volets: le savoir conceptuel et le savoir sensible. « Le savoir conceptuel s'alimente à des sources multiples, des plus intuitives aux plus rationnelles, des plus spontanées aux plus critiques » (Martineau, 1998a, p.22). Toutefois, le savoir tente de faire émerger des sensations chez l'élève puisque « Bon nombre de nos connaissances proviennent des sensations que nous éprouvons, des observations que nous effectuons, par hasard ou de façon systématique » (Gingras, 1992 cité par Martineau 1998a, p.21).

La réceptivité au savoir thématique se ressource dans la perception sensorielle afin de rendre présent aux sens et à l'esprit l'objet de l'étude. Par le monde extérieur que lui présentera l'enseignant, l'apprenant s'appropriera le vocabulaire propre à un sujet et découvrira conceptuellement et sensiblement une thématique, c'est-à-dire une culture, un environnement immédiat et un lui-même en devenir.

Lors de la réalisation de l'image, le savoir thématique, conçu du savoir conceptuel et du savoir sensible, continue de faire sentir son influence. Certaines de ses composantes seront matérialisées par l'apprenant qui sera ainsi amené à concrétiser ses connaissances selon ses idées, ses perceptions, ses intuitions et ses sensations représentatives et affectives face au nouveau savoir avec lequel il est en contact. Gosselin (1991), en parlant de la deuxième étape de la formule de l'art de Valéry traduit le phénomène qui se déroule à ce moment : « les ressources conceptuelles semblent devoir se conjuguer consciemment à celles de la sensibilité » ... « conduisant à la concrétisation d'une œuvre » (Gosselin 1991, p.69). Gosselin ajoute: « cette étape impliquerait la nécessaire transaction entre l'idée qui s'élabore et les techniques qui l'incarnent ». Ici le domaine prend toute son ampleur, les arts plastiques se manifestent et l'image devient témoin de l'expérience esthétique et artistique que vit l'apprenant.

La lecture de l'image amène l'apprenant à réfléchir et à s'exprimer sur des façons de concevoir les éléments de la thématique. Il recommencera le même processus avec les réalisations de ses pairs et avec des œuvres d'artistes. L'élève utilisera alors un vocabulaire et des propos tirés du « savoir » conceptuel et sensible provenant du monde extérieur mais adaptés selon ses idées, perceptions, intuitions et sensations (représentatives et affectives) personnelles, c'est-à-dire imprégnés de son monde intérieur. De plus, par « l'élargissement et l'enrichissement des connaissances, des savoirs et des aptitudes » (Robert, 1991, p. 733) qu'il vient de vivre, l'apprenant s'ouvrira à d'autres expériences. Martineau explique:

Toutes les recherches sur la cognition des vingt dernières années convergent sur la nature de l'apprentissage: apprendre, c'est

transformer un savoir existant à l'aide de l'information provenant de l'environnement, c'est modifier la structure cognitive constituée de l'ensemble des savoirs acquis depuis sa naissance, c'est mieux organiser ses connaissances pour les utiliser plus facilement au besoin. Apprendre c'est relier des éléments nouveaux à ce que l'on sait déjà, à ce que l'on croit, à ce que l'on est; c'est donner soi-même du sens à la nouveauté (Martineau 1998b, p.24).

Ainsi, apprendre, c'est enrichir ses connaissances en s'ouvrant à de nouvelles expériences (esthétiques, artistiques et/ou culturelles), à de nouveaux savoirs, à de nouvelles thématiques comme celles ayant pour sujet les cultures autochtones (coutumes et objets); c'est relier les nouveaux savoirs à ceux tirés de son vécu; c'est mettre en parallèle son savoir conceptuel et son savoir sensible et les concrétiser par une pratique artistique représentative, expressive et personnelle.

Afin de favoriser cette cognition, la dynamique de la création et les méthodes actives indiquent que l'élève doit avoir la possibilité de faire des choix quant à l'organisation de son travail. Gosselin (1991, p.108), en parlant de la phase d'action productive, explique: « Il arrive fréquemment qu'ils [les élèves] doivent choisir dès ce moment les médiums, les supports et les outils qui les aideront pertinemment à esquisser ». Le choix de l'apprenant peut effectivement porter sur l'aspect plastique de la réalisation mais, comme les recherches d'Amégan (1993, p.9) montrent que laisser à l'apprenant « le choix de ses médiateurs verbaux, favorise une meilleure mémorisation donc, un meilleur apprentissage » et que, pour sa part, Gosselin (1991, p.108) ajoute: « les élèves travaillent à partir des traces impressionnistes qu'ils ont déjà rassemblées » et « qu'ils continuent d'ailleurs de pressentir », nous croyons que le choix de l'élève doit aussi concerner les éléments thématiques qu'il désire représenter et exprimer. Nous sommes d'avis que l'activité d'arts plastiques devrait laisser à l'apprenant l'occasion de choisir, parmi les différents savoirs qu'il s'est construits sur le thème de l'activité, ceux qu'il juge les plus importants pour lui. Ce sont ces aspects spécifiques de la thématique qu'il intégrera dans son image. Cette dernière témoignera alors des nouveaux savoirs, conceptuel et sensible, de l'élève.

Aussi, la mise en situation des activités plastiques joue le rôle d'informateur extérieur amenant l'élève à découvrir ou à redécouvrir une thématique (ex. la culture autochtone) selon ses idées, perceptions, intuitions et sensations antérieures et présentes afin de créer de nouveaux savoirs. Cette découverte thématique influencera l'élève tout au long de l'action; une action qui dans le domaine des arts plastiques se traduit par la pratique artistique. Puis, la lecture de l'image amènera l'apprenant à établir des correspondances thématiques entre l'image-intérieure, reflétant ses nouveaux savoirs sur la culture autochtone, sur son environnement, sur lui-même, et l'image-matière qu'il a représentée plastiquement, produit de l'action créative.

Tout compte fait, la démarche d'apprentissage des arts plastiques, par ses ressemblances avec la pédagogie de la création et avec la pédagogie de la découverte (méthodes actives), peut s'enrichir des qualités de ces deux approches pour résoudre le problème de cloisonnement du module art et société et pour amener l'élève, par la méthode pratique, à vivre des expériences esthétiques et artistiques inspirées de l'histoire de l'art qui englobe l'étude des cultures autochtones.

CHAPITRE VIII

**LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET NOS CONCEPTS CONCERNANT LA
MATRICE CULTURELLE AUTOCHTONE ET LES SENSATIONS DE L'ÉLÈVE
ÉVEILLÉES ET ENRICHIES PAR L'EXPÉRIENCE VÉCUE.**

INTRODUCTION

Nous avons vu deux problèmes en lien avec le savoir thématique issus du module art et société. Dans ce chapitre, nous présentons l'expérience vécue comme une approche permettant d'inscrire un savoir conceptuel fidèle et significatif et un savoir sensible constitué de sensations représentatives et affectives issus du module art et société, dans le processus intellectuel et affectif de l'éducation artistique.

1. L'EXPÉRIENCE VÉCUE COMME MÉTHODE DE FAMILIARISATION ET DE SENSIBILISATION AUX MONDES EXTÉRIEUR ET INTÉRIEUR

Bien que nous ayons présenté distinctement le problème de vérification du savoir sur le plan de la fidélité et de la signification et le problème de contribution à l'émergence de sensations représentatives et affectives, ces deux volets du savoir (conceptuel et sensible) se rejoignent en ce sens qu'ils doivent être déclenchés par une même stimulation externe.

Par rapport à l'émergence de sensations représentatives et affectives, le ministère de l'Éducation écrit : « L'être, par le contact sensoriel avec l'environnement, se fait une image de la réalité grâce au pouvoir de son imagination. Cette image, remplie d'émotions, de sensations, d'intuitions, altérée à tout instant par de nouvelles perceptions, est en constante transformation » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 10). La rencontre avec le sensible provient donc d'une stimulation externe qui, en arts plastiques, s'inspire plus particulièrement de la perception sensorielle.

Le ministère de l'Éducation indique aussi, « par la perception à partir d'un *thème donné*, l'élève vit des sensations [sensations représentatives] et des émotions [sensations affectives] qu'il traduit et concrétise par le « faire » » (Gouvernement du Québec, 1984, p.33). Les termes sensations et émotions utilisés dans le programme d'enseignement correspondent respectivement aux concepts de sensations représentatives (vue, ouïe, toucher, odorat, goût) et de sensations affectives (émotions, sentiments, intuitions) que nous avons préalablement identifiés.

Le *thème donné* provient du module thématique qui, à l'intérieur d'une mise en situation d'activités plastiques, vise aussi la stimulation de l'élève. Le guide pédagogique tome I (1984, p.25) indique: « La mise en situation à partir d'un thème et les activités d'éveil qui l'accompagnent invitent l'élève à imaginer », c'est-à-dire à « utiliser son imagination créatrice afin de rendre visible sa réalité » (Gouvernement du Québec, 1984, p.27). Les éléments de contenu du module art et société étant maintenant la source thématique des activités artistiques, les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones deviennent sujets des stimulations externes. La fidélité à la matrice culturelle autochtone et la signification de ses composantes sont essentielles puisque la familiarisation et la sensibilisation qu'elles amènent construisent la réalité que se fera l'élève du monde qui l'entoure. En ce sens, le guide pédagogique tome I annonce: « Au contact du monde sensible, l'artiste ou l'élève renouvelle et enrichit son monde intérieur, source de l'image matière » (Gouvernement du Québec, 1984, p.7); image qui conduit à la connaissance.

Ce monde intérieur est déjà formé de connaissances antérieures que la stimulation externe a pour but de vivifier. En ce sens, comme nous le rappelle le programme d'art primaire (1981, p.51), l'élève « possède toutefois des connaissances qu'il n'utilise pas et qui sommeillent en lui tant qu'elles ne sont pas réveillées par l'expérience vécue ». En ce sens, Lachapelle (1992, p.119) affirme: « l'étude théorique ne pourra jamais remplacer mon contact personnel avec l'objet d'art ». Aussi, une expérience vécue dans le présent invite l'élève à reprendre contact avec des expériences vécues antérieurement et à enrichir sa connaissance de son environnement et de sa personne. Ainsi, pour permettre à l'élève de se familiariser et de se sensibiliser à un savoir conceptuel fidèle et significatif concernant la matrice culturelle autochtone et pour l'amener à un savoir sensible constitué de sensations représentatives et affectives, sa compréhension de l'histoire de l'art doit passer par une expérience vécue. Lachapelle affirme: « le savoir d'expérience demeure « une référence permanente » »(1996, p.116) car il garde « l'authenticité que lui confère l'attestation du vécu de l'apprenant » (1992, p.116).

L'expérience vécue, permet à chacun d'entre nous d'être envahi par des impressions des sens, des émotions, des sentiments, des intuitions. Lorsque nous sommes en contact réel avec une expérience culturelle ou un objet d'art qui nous plaît, l'impact de cette culture ou de cette oeuvre devient alors plus grandiose et l'envoûtement qui nous habite nous permet d'en parler avec enthousiasme, passion et vigueur. L'expérience vécue, le contact avec l'artefact, la recherche passionnée de son origine et la découverte de sa culture originelle nous transportent vers l'émotion esthétique, la contemplation de la complexité intellectuelle de l'oeuvre, la signification qu'elle évoque pour son peuple et pour nous personnellement; témoins de la présence de l'expérience esthétique.

C'est sous ce même rapport, au moyen de l'expérience vécue, que l'enseignant, ayant déjà acquis un savoir conceptuel en lien avec la matrice culturelle autochtone, peut se familiariser avec les aspects culturels qui la composent et leurs facteurs d'influence et ainsi être apte à parler d'une culture autre que la sienne. Aussi, c'est après avoir lui-même vécu l'expérience esthétique qu'il sera en position de diffuser la sensibilité et la vitalité de l'art à l'élève. En ces circonstances, l'élève sera amené à vivre des sensations; vivre l'expérience esthétique par l'amorce du « percevoir » puisque « La perception de la nature et de l'environnement place l'élève dans des situations lui permettant de vivre des sensations et des émotions particulières reliées à un thème » (Gouvernement du Québec, 1984, p.33); par le « faire » puisqu' « En effet, dans l'image, le traitement et l'organisation des formes-substituts sont toujours directement reliés à la personnalité de celui qui représente, plus précisément à la vie affective composée de sensations et d'émotions » (Gouvernement du Québec, 1984, p.5); par le « voir » puisqu' « une fois l'image incarnée dans la matière, il devient possible de la voir, c'est-à-dire de reconnaître à travers sa symbolique l'idée qu'elle véhicule, le sentiment qu'elle révèle » (Gouvernement du Québec, 1984, p.6).

L'expérience vécue devient donc la clé donnant accès à un savoir conceptuel fidèle et significatif concernant la matrice culturelle autochtone et permettant d'éveiller et d'enrichir un savoir sensible constitué de sensations représentatives et affectives inscrivant le module art et société dans le processus intellectuel et affectif de l'éducation artistique.

CHAPITRE IX

**L'IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE
AU SEIN DES ARTS PLASTIQUES**

INTRODUCTION

L'expérience esthétique est un concept exploité tout au long de notre mémoire. Pour cette raison, le présent chapitre présente sa définition selon Huyghe, Descamps et Connars et ses dimensions importantes selon Csikszentmihalyi et Robinson. Aussi, il présente les correspondances établies par Lachapelle, entre la contemplation esthétique et la recreation du savoir.

1. L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE: L'EXPÉRIENCE DU BEAU

L'expérience étant « le fait d'éprouver quelque chose considérée comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes » (Robert, 1991, p.733) et l'esthétique étant relatif au sentiment du beau dans la nature et dans l'art, l'expérience esthétique est l'expérience du beau que Descamps (Huyghe, Descamps, Connars, 1991) présente comme étant à la fois une sensation, un jugement et une émotion.

L'étude des sensations² [représentatives] ne nous mène pas bien loin, car il ne faut pas confondre le beau et l'agréable. « Sur nos cinq sens principaux, il n'y en a que deux (la vue et l'ouïe) qui provoquent l'expérience du beau et ont engendré des arts (dessin, peinture... ou chant, musique...). Les contacts (massages et caresses), les goûts (gastronomie) et les odeurs (parfumerie) ne donnent lieu qu'à des sensations agréables » (Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.7). L'expérience du beau fait éprouver une émotion esthétique. « Il [le beau] se signale par une luminosité qui nous émeut et nous permet de reconnaître [sic] son surcroît [sic] de présence dans l'objet » (Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.8). Le beau serait « la manifestation sensible de l'idée » (Hegel cité par Huyghe & al., 1991, p.8).

² Huyghe, Descamps et Connars ne font référence qu'à la dimension représentative des sensations, c'est-à-dire aux sensations provenant de *la perception*, et non à celles à prédominance affective faisant émerger *l'émotion*.

« Le jugement est l'affirmation de la présence du beau et sa détermination intellectuelle » (Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.9). En d'autres mots, pour faire connaître le beau, on le théorise afin de justifier sa présence. La complexité intellectuelle d'une oeuvre plastique ne peut se créer que par une savante harmonie de formes, de couleurs, de textures provoquant alors l'expérience esthétique. Pour Huyghe, Descamps et Connars (1991, p.8), le beau est « la splendeur de l'Être, l'éclair fulgurant de la Perfection ». Ils considèrent que le sublime se révèle lorsque la limite extrême du beau est atteinte. Le sublime impose alors les sentiments de l'infinie grandeur ou de l'infinie puissance.

Selon ces mêmes auteurs, l'émotion peut naître lors de la création, lors de l'interprétation et lors de la contemplation. La création permet la traduction matérielle de sentiments, d'idées, de perceptions et d'intuitions émis par l'artiste. L'interprétation donne une nouvelle signification à l'objet d'art. Ce symbolisme peut être d'ordre public ou privé mais est à coup sûr précurseur à la contemplation. Cette dernière consiste en une observation attentive comportant trois degrés: « l'acquiescement (reconnaissance que c'est beau sans beaucoup de plaisir) , le contentement (degré le plus fréquent où le plaisir est réel mais modéré) et le ravissement » ... « [qui] est effectivement la première forme frustrée de l'extase » (Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.11 et 13).

Après avoir saisi par les sens (sensation représentative) et affirmer par l'esprit (jugement) la présence de « l'image-symbole, expression concrète de la réalité » (Huyghe, 1959 cité par Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.14), nous vivons la perception esthétique. Lors de cette perception, l'émotion vient transparaître à travers l'objet du beau nous renvoyant à une réalité mentale sensible et signifiante. Alors, « Le sujet et l'objet ne restent plus à leurs places respectives, mais une circulation incessante s'établit de l'un à l'autre » (Huyghe, Descamps, Connars, 1991, p.13-14). Cet état d'exaltation transporte le spectateur dans un état surconscient qui le mène directement à l'expérience esthétique.

2. LES DIMENSIONS DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

Csikszentmihalyi et Robinson (1990), en étudiant ce phénomène, ont identifié « les quatre dimensions les plus importantes de l'expérience esthétique: les dimensions cognitive, communicative, perceptive et affective » (Lachapelle, 1992, p. 120). Lachapelle (1992) explique que la dimension *cognitive* concerne la résolution du problème de compréhension de l'oeuvre d'art par le regardeur; la dimension *communicative* assure la communication entre les époques, entre les cultures ainsi que la communication inter-personnelle; la dimension *perceptive* se rapporte aux sens traditionnels (vue, ouïe, toucher, goût et odorat); la dimension *affective* concerne les « émotions perçues comme positives » tout comme les « émotions perçues comme négatives ». De plus, « Les recherches de Csikszentmihalyi et Robinson confirment que la structure de la contemplation esthétique est essentiellement semblable pour tous » (Lachapelle, 1992, p.121).

Lachapelle (1992) explique ces dimensions en fonction de la lecture d'œuvres d'art, mais ces dimensions émergent aussi de la réalisation des images puisque le programme d'enseignement précise que l'objectif général est de « rendre l'élève capable de VIVRE DES EXPÉRIENCES ESTHÉTIQUES PAR « LE FAIRE » ET « LE VOIR » L'IMAGE » (Gouvernement du Québec, 1982, p.9).

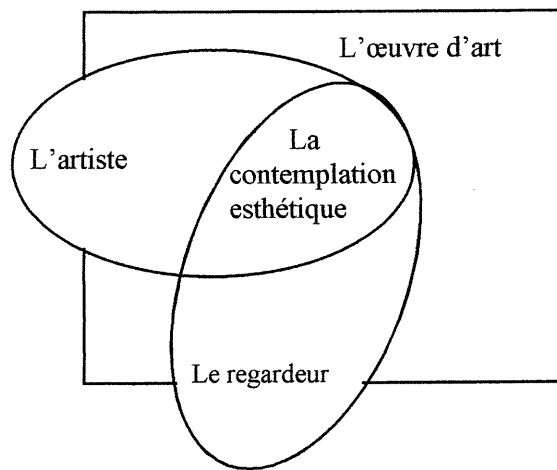
Ainsi, par la dimension *perceptive* de l'expérience esthétique, le regardeur établit un premier contact avec l'objet d'art alors que pour l'artiste le contact s'effectue avec l'environnement inspirateur (objets et/ou contextes). La dimension *communicative* expose des fonctions, des significations, des croyances, des valeurs culturelles traditionnelles ou contemporaines imprégnées dans l'image de façon consciente ou inconsciente par l'artiste. La dimension *affective* éveille des émotions, des sentiments, des intuitions chez le regardeur qui les ressent et chez l'artiste qui les transpose dans l'oeuvre. La dimension *cognitive* incite à la résolution des problèmes de compréhension des fonctions, des significations, des croyances, des valeurs culturelles traditionnelles ou contemporaines de l'objet d'art en fonction des savoirs

établis par les sociétés ainsi que par les propres idées et perceptions du monde du regardeur comme de l'artiste.

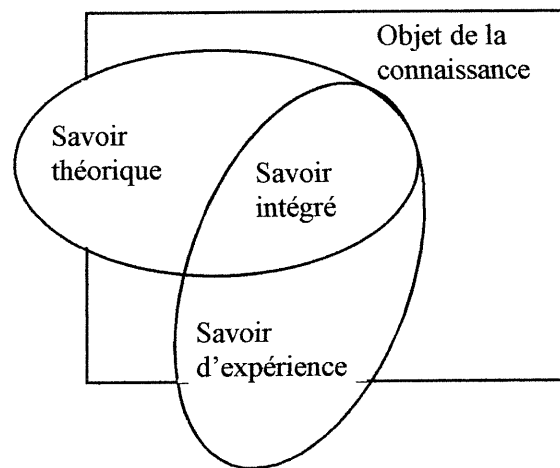
Alors, tel que l'avance Csikszentmihalyi et Robinson (1990), par l'interaction entre l'artiste, le regardeur et l'objet d'art se vit la contemplation esthétique, qui est une expérience du beau émergeant de la lecture d'une œuvre (« le voir ») et c'est par l'interaction entre l'artiste, qui est aussi le regardeur de sa propre œuvre, et l'objet de son art que jaillit l'expérience esthétique issue de la réalisation d'une image (« le faire »).

Lachapelle (1992, p.114 à 125) établit des correspondances entre le « modèle de la recreation du savoir » proposé par Artaud (1989) et le « modèle explicatif de la contemplation de l'œuvre d'art proposé par Csikszentmihalyi et Robinson en 1990 » que nous venons d'expliquer.

Dans le modèle d'Artaud, l'interaction se situe entre le savoir théorique, le savoir d'expérience et l'objet de la connaissance. Le savoir théorique est constitué d'un savoir conceptuel et d'un savoir sensible, il provient du monde scientifique, du monde extérieur. Le savoir d'expérience se compose d'un savoir conceptuel et d'un savoir sensible émergeant des expériences antérieures et présentes de l'être, c'est-à-dire du monde intérieur. L'intersection entre le savoir théorique, le savoir d'expérience et l'objet de la connaissance résulte en un « savoir intégré » ayant pour sujet l'objet de la connaissance qui peut être un objet d'art. Les deux figures qui suivent sont directement tirées de Lachapelle (1992, p.125) qui illustre les similitudes entre les deux modèles énoncés ci-dessus.



La contemplation esthétique par interaction
(Csikszentmihalyi & Robinson)



La recreation du savoir
(Artaud)

Figure 1. « Comparaison des similitudes entre le modèle de la contemplation esthétique par interaction et le modèle de la recreation du savoir (Diagramme inspiré par Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p.134) » (Lachapelle, 1992, p.125).

Lachapelle (1992, p.124) établit les concordances suivantes entre le paradigme de la contemplation esthétique et celui de la recreation du savoir: « Tout comme l'œuvre d'art est l'objet de la connaissance dans la contemplation esthétique »... « la matière à transmettre est l'objet de la connaissance dans l'apprentissage »; « l'ensemble des habiletés et antécédents du regardeur » se rapporte au « savoir d'expérience »; la « contribution informative de l'artiste et de son milieu socio-culturel » ressemble au rôle du « savoir thématique ». Lachapelle (1992, p.124) spécifie qu'il « ne faut pas complètement confondre ces deux modèles car ils ont chacun leurs spécificités ». Néanmoins, compte tenu de la comparaison établie par ce chercheur entre ces deux modèles d'apprentissage, et puisque le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire considère que l'atteinte de l'expérience esthétique donne accès à la connaissance, nous constatons que le savoir et l'expérience esthétique tendent vers un but commun, celui d'élargir et d'enrichir les connaissances sensibles et conceptuelles de l'apprenant sur un objet défini qui peut appartenir au domaine de l'art.

De ces théories nous retenons, en reprenant les termes de Lachapelle (1992, p.127-128), que pour discerner les « caractéristiques visuelles de l'œuvre », « prendre conscience de la dimension humaine des œuvres d'art », développer une « sensibilité aux messages que véhicule l'oeuvre d'art » et élucider « des énigmes renfermées dans la plupart des œuvres d'art », l'Homme, tel que l'entendent Huyghe, Descamps, Connars (1991), doit faire appel à ses sensations, son jugement et ses émotions.

CHAPITRE X

LA CULTURE

INTRODUCTION

Dans le chapitre VIII, nous avons présenté le raisonnement qui nous a conduit à l'expérience vécue comme approche permettant l'exploration du savoir conceptuel et du savoir sensible par les élèves. Dans le présent chapitre, nous explorons des théories témoignant de l'importance de l'expérience vécue dans la compréhension de la matrice culturelle et montrant la valeur des récits pour accéder à un savoir fidèle et significatif de la matrice culturelle autochtone et pour favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives.

1. LA CULTURE, LES ARTEFACTS ET LES ARTS PLASTIQUES

Dans les efforts des enseignants spécialistes en arts plastiques pour diffuser les notions culturelles en classe d'art, Garber (1995, p.218) prévient: « without a strong conceptual understanding of the complexities of culture, and without immersion in the patterns of a culture other than our own, that these efforts will oversimplify and misrepresent other cultures and their artifacts ». Elle résume exactement le problème de vérification de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel que nous avons soulevé dans le programme d'enseignement actuel. Aussi, la culture et ses artefacts³ doivent-ils être découverts par une étude conceptuelle et par une expérience vécue.

1.1 LA CULTURE ET LES ARTEFACTS

Les objets culturels constituent un point de départ vers la découverte d'une culture puisque « the artefacts go far beyond symbols, they are not representations. They are inescapably integrated with the people, with the land, with the whole history of the people. They are part of the oneness of the society » (Rogers et Irwin, 1997, p.28). « If we ignore the impact of art upon culture, we cut out one of the central means for

³ Le terme *artefact* provient du mot latin *artis factum* qui signifie « fait de l'art ».

transmitting, organizing, and learning culture » (McFee, 1986, p.14). Rogers et Irwin (1997, p.29) précisent: « ... you know what is visible, could be seen as art. However, I think that there is much deeper meaning ». En ce sens McFee (1986, p.11) affirme, « In most objective aspects of art and artifacts (human-made objects) subjective cultural elements are to be found ». Aussi, Radford (1992, p.56) ajoute « Background information will enhance the sense of meaning that we derive from the work ». Les artefacts sont des objets d'art et de tradition dotés d'une personnification culturelle. Nous devons donc découvrir la culture d'où ces objets proviennent afin de comprendre leur signification.

Herskovits et Hamblen résumant tous deux l'importance d'étudier les artefacts, objets d'art et de tradition, à travers la compréhension de la culture à laquelle ils appartiennent. « art is a cultural phenomenon, ... its appreciation is best gained through the broadest possible understanding of the cultural matrix out of which it comes » (Herskovits, 1959 cité par McFee, 1986, p.8). « Also, art is relative to a particular culture; it can be studied in all the complexity of its cultural meanings and functions » (Hamblen, 1986, p.69).

Plus spécifiquement chez les groupes autochtones (amérindiens), cette étude des fonctions, des significations, des croyances et des valeurs culturelles personnifiées dans les artefacts est très présente. Irwin et Farrell (1996, p.66) notent: « in First Nations groups, the functions of objects, are essential to understanding the meanings and values of the objects to the community. Objects have power through the ceremonies and beliefs of the culture ». Rogers et Irwin (1997, p.20) ajoutent « What has been described as art within traditional cultures is, in fact, something much more significant. Artifacts have a power or meaning that must be viewed within the context of their times. When we attempt to view them outside of this time/context, they lose their power ». « Herskovits deplored the study of art without knowledge of its context » (McFee, 1986, p.8). Le contexte dans lequel les artefacts sont objets de pouvoir et de signification est défini par la culture; la culture traditionnelle les a fait naître et la culture contemporaine, malgré les influences

sociales et temporelles, continue de les faire vivre, parfois un peu différemment mais, avec la même essence. McFee (1986, p.13) affirme: « Culture is learned, transmitted, maintained and modified through language, behavior, ritual, play and art ».

Le contexte/temps s'explore et se découvre par des aspects culturels:

The history, language, stories, images, values, and beliefs that are involved in learning about another culture are described by Chicana writer and artist Amalia Mesa-Bains (1989) as « nutrient experiences ». Mesa-Bains represents nutrient experiences as a cross of popular, mass, folk, spiritual, and art cultures. Mesa-Bains includes things such as the politics of everyday life; immigration, loss, exile, and political upheaval; a regional ethos and traditions, narrative mythologies and traditional stories of the culture... (Garber, 1995, p.224).

Notre avis voulant que seuls les autochtones puissent communiquer le sens profond de leur culture et des objets qui l'incarnent, à moins qu'une expérience culturelle soit vécue par un étranger, est appuyé par Irwin et Farrell. « For Native people, objects represent meaning and that meaning can be clearly understood only in the culture that produced the objects. However, if you were not from that culture, the meaning may not be readily apparent. To understand the meaning, one needs to be enlightened by individuals within that cultural group ». (Irwin et Farrell, 1996, p.71). Anderson-Millard (1986) illustre par un exemple visuel, la différence de perception entre les nations, et il en va de même pour les significations culturelles.

Cultural differences in perception are more subtle and numerous than most educators suspect. For instance, few middle-class Canadians would immediately recognize this picture of a bear, drawn by Tsmishian Indians of Canada's Pacific Northwest.



Figure 2 – Image d'un ours dessiné par le peuple autochtone Tsmishian

This image consists of two profile views of a bear joined in the middle, an example of the split profile convention of pictorial representation. Because Tsmishian Indians are familiar with this style of drawing, they have no difficulty in understanding the picture, and might even wonder why others do have difficulty. Since styles of depiction are rooted in a cultural milieu where they have agreed – upon meanings, then the usual encasing format of a picture used in the presentation of lessons must correspond in interpretation to that culturally agreed – upon meaning. (Anderson-Millard, 1986, p.46-47).

Garber (1995, p.229) nuance l'affirmation de Irwin et Farrell en incluant la littérature comme éléments pouvant éclairer la compréhension des significations inhérentes aux objets culturels: « The importance of reading widely to begin to build a contextual understanding of an artifact cannot be underestimated. Literature plays an important part in such study, for through literature we have contact with the way individuals from a culture think and the contexts and nuances of cultural facts »... « a second step is to begin to embrace not only the symbols of a culture, but its traditions and values ». Toutefois, elle croit aussi que les éclaircissements apportés par les individus d'un groupe culturel sont nécessaires et qu'ils adviennent par une immersion culturelle, c'est-à-dire par des expériences vécues auprès de cette communauté. « I want to extend this border consciousness to teaching about cultures other than our own. We must learn about – about the art, history, literature and narrative stories, popular and folk images, political ideas, everyday lives, spirituality, even the language of the culture we study. We must study to understand varieties and subtleties within the culture, and we must immerse ourselves within it. Our study and immersion should include both books and contacts with the cultural community » (Garber, 1995, p.218).

« Speaking to people is a good way of ascertaining what people think and believe. It is useful for an understanding of personal value systems. Consequently researchers use oral interviews as one method of gathering data » (Rogers et Irwin, 1997,

p.22). Nous avons parlé avec les membres d'une communauté autochtone et nous nous sommes intégrée dans leur mode de vie durant un certain temps, et les connaissances que nous avons acquises nous ont permis de compléter notre savoir conceptuel sur des objets culturels, tels que ceux que nous avons cités en exemple (wigwams et tambours pages 26 et 27), mais aussi ce contact avec la communauté nous a donné la possibilité d'éveiller et d'enrichir notre savoir sensible en nous amenant à découvrir le contexte culturel dans lequel évoluent ses membres et de mieux comprendre le reflet culturel qui se dégage de ses artefacts.

D'ailleurs, nous sommes tout à fait en accord avec Hamblen (1986, p.69) lorsqu'elle déclare: « To be fully appreciated, art needs to be understood within the context of its originating culture's values, symbolism, and functions ». Nous expliquions ces conditions, en nous basant sur notre expérience personnelle, lors du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels tenu à l'Université du Québec à Montréal (Retallack-Lambert et Trottier, 1998): c'est en oubliant la façon dont nous percevons les choses (idées, croyances, valeurs et leur incarnation dans les artefacts et dans l'art) pour adopter, le plus possible, la façon dont ces nations les perçoivent que cette culture, que nous ne côtoyions que par les connaissances livresques, a pris tout son sens. Comme le rapporte Kluckhohn, « Culture consists in patterned ways of thinking, feeling and reacting, acquired and transmitted mainly by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and... their attached values » (Kluckhohn, 1951 cité par McFee, 1986, p.9). « Thus art in this context is about interpretation, about communicating in a meaningful way a certain perception of the environment » (Radford, 1992, p.65). « Wasson, Stuhr, and Petrovich-Mwaniki (1990) add that teachers must « engage in and commit to significant transcultural experiences » » (Garber, 1995, p.229). C'est la confirmation de l'importance de l'expérience vécue de l'enseignant dans laquelle la familiarisation et la sensibilisation prennent forme.

1.2 L'ENSEIGNEMENT CULTUREL

« The ubiquity of art suggests that art curricula should incorporate the study of cross-cultural and historic art forms » (Hamblen, 1986, p.69). Dans l'apprentissage et l'enseignement des aspects des cultures autres que la nôtre, Garber (1995, p.218), en s'appuyant sur Wasson, Stuhr et Petrovich-Mwaniki (1992), assure: « It is important conceptually to realize that artifact and theme exist within a culture, and what we are undertaking is a study of culture through artifact or theme ».

Les artefacts et/ou les œuvres d'art sont des objets dont l'étude doit s'effectuer à travers la compréhension de la culture d'où ils proviennent. Quant aux thèmes, ils évoquent tous les aspects culturels qui définissent une culture, mais qui ne sont pas directement articulés autour d'un objet précis, malgré qu'ils puissent y référer. Rogers et Irwin (1997, p.20) avertissent: « An imbalance will continue so long as western art educators do not consider that other views also exist and should be represented in art education curricula ». Par ces « autres vues » ils entendent ce que nous définissons comme « la vision d'un peuple envers ses propres traditions culturelles ». Dans un même sens, McFee (1986, p.8) avance: « If we use the elitist historical meaning of culture, we assume our own quality criteria are the only bases for judging any art and as a result we miss much of its meaning ».

Face à ces énoncés, nous sommes en accord avec l'affirmation d'Hamblen (1986, p.70): « All art forms are not readily accessible in either a perceptual or conceptual sense ». Il faut y ajouter une dimension émotive qui permet non seulement de se familiariser mais, comme plusieurs des auteurs cités l'entendent, de se sensibiliser à une culture autre que la nôtre et aux artefacts dans lesquels elle est personnifiée. L'enseignant et l'élève doivent donc pouvoir se familiariser et se sensibiliser avec un savoir fidèle afin de comprendre la signification des objets et des coutumes. Ceci ne peut se réaliser que par un contact avec des membres de ces cultures ou avec un intermédiaire familiarisé et sensibilisé, capable de faire vivre des expériences. Ainsi, à travers l'étude des objets culturels ou des thèmes, ce sont les

fonctions, les significations, les croyances et les valeurs d'une culture qui doivent être communiquées conceptuellement et sensiblement. En ce sens Garber (1995, p.218) soutient: « We must take in all that we can, and not just that directed towards the particular art object we are studying ».

En classe, le développement du savoir conceptuel et du savoir sensible en relation avec les cultures autochtones (cultures autres que la nôtre) s'effectue par des activités artistiques. Radford rapporte que pour Wittgenstein « aesthetic endeavor is a process of using rules that are established within a particular culture or tradition » (Radford, 1992, p.62). Ce sera l'expérience artistique, esthétique et culturelle vécue par l'élève dans sa découverte, sa conceptualisation et sa sensibilisation à un autre monde. D'ailleurs, « important notion in Goodman's philosophy is that new worlds rise from the process of creating and recreating visions and versions of existing worlds. In this context works of art are visions and versions of the world » (Hermans et van Hoorn, 1989, p.71).

Les théories et recherches de ces auteurs montrent l'importance d'étudier les aspects culturels à travers la vision des membres d'une culture particulière. De plus, plusieurs d'entre eux, spécifient que ces études doivent s'effectuer par une immersion ou par une communication avec ces communautés. Somme toute, en adoptant le point de vue de ces chercheurs et en appliquant leurs recommandations, nous pouvons résoudre le problème de vérification du savoir et ainsi accéder à un savoir conceptuel fidèle et significatif de même qu'amener une solution au problème de contribution à l'émergence du savoir sensible et ainsi favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives, le tout provenant des savoirs scientifiques et des savoirs d'expériences.

2. LA CULTURE AUTOCHTONE, SA DÉCOUVERTE PAR LES RÉCITS ET SON INTRODUCTION DANS DES ACTIVITÉS PRATIQUES

Les mises en situation d'activités artistiques, ou l'étape du « percevoir » de la démarche d'apprentissage, veulent amener l'élève à découvrir activement le monde extérieur par des expériences vécues dévoilant des fonctions, des significations, des croyances et des valeurs rattachées à des objets ou à des thématiques traditionnels. En éveillant des sensations, des perceptions, des idées et des intuitions chez l'élève cette familiarisation et cette sensibilisation aux mœurs et coutumes d'une culture autre que la sienne enrichiront son savoir conceptuel (provenant des aspects des cultures autochtones) et son savoir sensible (provenant du vécu antérieur et présent de l'élève); stimuleront son imagination créatrice; l'inciteront à la pratique artistique; insuffleront l'expérience esthétique.

Le ministère de l'Éducation, dans le guide pédagogique tome I, soutient que la qualité des perceptions sensibles (représentatives et affectives) assure l'authenticité de l'expérience esthétique. Afin que la mise en situation amène l'élève vers une découverte inspiratrice fidèle et significative des cultures autochtones, plusieurs entrées en matière sont possibles. McFee (1986, p.13) et Garber (1995, p.218 et 224) proposent plusieurs sujets pour étudier une culture étrangère:

- le langage (McFee et Garber)
- le comportement (McFee)
- le rite (McFee)
- le jeu (McFee)
- l'art (McFee et Garber)
- l'histoire (Garber)
- la littérature (Garber)
- le récit (Garber)
- les images populaires et folkloriques (Garber)
- les idées politiques (Garber)
- la vie quotidienne (Garber)
- la spiritualité (Garber)
- les valeurs (Garber)
- les croyances (Garber)

Néanmoins, nous adhérons à la pensée de Clark (1960, p.xii) lorsqu'elle affirme: « there is no better way of understanding the life and personality of the American Indians of the past than through their folktales. Whether written or oral, literature reveals and interprets life. Readers of today, like the audiences of the storytellers in former years, can be instructed while being entertained by these myths, legends, and historical traditions of thirty North American Indian tribes ». Ainsi, ces sujets, énoncés par McFee (1986) et Garber (1995), peuvent tous s'explorer par l'intermédiaire des récits, moyens d'apprentissage et de découverte que Garber (1995) suggère aussi.

Selon Rieder (1952, p.22), « Les récits peuvent se diviser en mythes, contes et petites histoires drolatiques ».

Les **mythes** rapportent des actions sacrées; on les racontait au début des cérémonies religieuses et des danses (...) Ils n'ont pas pour but d'être un enseignement ou de proposer un idéal. Le « mythe drolatique », outre le côté amusant, contient toujours une part de vérité (...)

Les **contes**, qu'il convient plutôt d'appeler les histoires des puissances surnaturelles, étaient, parmi tous les récits, les plus nombreux. Les événements de la vie quotidienne s'y mêlent aux événements extraordinaires (...) Pour l'Indien, tous ces événements devaient être pris au sérieux; ils étaient, du point de vue le plus élevé, absolument vrais et dignes de foi (...)

Les **histoires drolatiques** forment un groupe à part. Elles pouvaient être racontées à n'importe quel moment. Elles s'apparentent aux fables, avec cette différence qu'elles ne comportent pas de morale. Elles fustigent le plus souvent les faiblesses humaines en les représentant sous une forme comique.

Il faut noter que les contes contiennent souvent une conscience morale, tel que le feront ressortir, dans les pages subséquentes, les citations de Jameson, Hale, Clark et Johnson.

Rieder (1952, p.4), dans l'introduction de son recueil de récits autochtones traditionnels, confie:

(...) j'ai mené une belle vie d'Indien libre dans les plaines du Far West encore sauvages à cette époque (...) j'ai parcouru les parties alors peu peuplées des États de l'Ouest et du Canada. Il y avait là des Indiens qui pouvaient vivre encore un peu selon les mœurs anciennes de leur tribu (Rieder 1952, p.4).

Son expérience vécue auprès d'autochtones aux mœurs et coutumes traditionnelles, lui permet d'affirmer: « tout ce qui sera dit ici des Indiens se rapporte à leur vie antérieurement à la conquête de l'Amérique par la race blanche » (Rieder 1952, p.5) et, puisque sous l'action du temps les traditions se perdent, l'époque dans laquelle il a vécu confirme la validité de ses propos. Mélançon (1967, p.63-68) affirme: « Il est certain que ces récits [récits autochtones traditionnels] perdent beaucoup de leur saveur à être transposés en une langue moderne. Les mots abstraits dont nous nous servons couramment n'existent pas dans les idiomes amérindiens qui y suppléent par des descriptions ou des métaphores ». Aussi, nous croyons que les écrits de la majorité des auteurs que nous citons dans ce chapitre témoignent de l'époque où les récits étaient encore sous l'influence des qualités littéraires traditionnelles.

Les histoires drolatiques, les contes et les mythes étaient, comme le rapporte Rieder (1952, p.4), racontés à un auditoire réuni autour de « Feux de Camp » gais, de « Feux de Camp » merveilleux ou de « Feux de Camp » sacrés. Jameson (1839) rapporte:

(...) they have among them story-tellers by profession, persons who go about from lodge to lodge amusing the inmates with traditional tales, histories of the wars and exploits of their ancestors, or inventions of their own, which are sometimes in the form of allegories or parables, and are either intended to teach some moral lesson or are extravagant inventions, having no other purpose but to excite wonder or amazement (Jameson, 1839 cité par Clark, 1960, p.x).

Parmi les contes voués à l'amusement ou à transmettre des leçons morales et parmi les histoires drolatiques, plusieurs sujets étaient exploités. Clark (1960, p.xi) énumère plusieurs de ces thèmes: « stories about dwarfs, giants, witches, monsters, serpents, stars, love, landscape features, humanized animals, and of course the endless cycles of tales about a superhuman being who was sometimes the great benefactor of the tribe and sometimes buffoon or trickster ».

« Qu'on ne s'étonne donc pas si les récits qui suivent [et la majorité de ceux qui existent] se rapprochent d'histoires bibliques ou de fables classiques. Des siècles avant de prendre contact avec les Européens, les Amérindiens avaient leur Jonas et leur Messie, des Jupiters paillards et des Siegfrieds héroïques, des ogresses et des Cendrillons » (Mélançon, 1967, p.63-68). Ces ressemblances entre les histoires et contes autochtones et ceux faisant partie de la culture québécoise sont un bon prétexte pour faire ressortir, par une étude comparative effectuée avec les élèves, des liens entre ces cultures et la leur. Un apprivoisement qui a pour but de les rendre attentifs à leur propre culture (folklore, croyances et récits) afin de démystifier celle d'autres peuples et ethnies, d'ouvrir leur esprit à l'inconnu, de les préparer à mieux comprendre ces autres nations, de les amener à ressentir de l'empathie pour les membres autochtones.

L'énoncé de Clark (1960, p.x et xi) va dans le même sens que celui de Jameson (1839) cité à la page précédente: « Some narrators used their own imagination to change and to expand the stories that were related for amusement only. But certain kinds of stories – creation myths, myths explaining the origin of sacred ceremonies – these, to use the words of Horatio Hale (1888) , « were, in a certain sense, articles of religion and were handed down with scrupulous exactness » » (Hale, 1888 cité par Clark, 1960). C'est ce qu'Hewitt (1892) définit comme: « the philosophic and the poetic legends and myths so sacred to these thoughtful people » (Hewitt, 1892 cité par Clark, 1960, p.x).

Hale (1888) communique un autre aspect de la complexité des récits culturels autochtones: « What chiefly struck me, in listening to the narratives of the old chief, was the strong moral element apparent in them. That this element was not given to them by the narrator, but was inherent in the tales themselves, was evident from the fact that it appeared in the same stories when related by others, in widely different versions » (Hale, 1888 cité par Clark, 1960, p.x). Chez les peuples autochtones traditionnels, puisque la littérature est sous forme orale seulement, il existe plusieurs versions d'un même récit qui, dans chaque cas, contient la même morale. Aujourd'hui, cette littérature orale est transposée dans des écrits qui deviennent la forme la plus accessible pour découvrir des récits autochtones.

Toutefois, selon Johnson (1881), cette morale est difficilement accessible pour les gens d'une autre culture que celle d'où provient le récit: « It is very difficult for a stranger to rightly understand the morals of their stories, though it is said by those who know them best that the story was always an illustration of some moral principle » (Johnson, 1881 cité par Clark, 1960, p.xii). Bien que le « toujours » de l'illustration d'un principe moral au sein des récits ne soit associé, selon Rieder, qu'aux contes, il est vrai que les fonctions, les significations, les croyances et les valeurs culturelles sont implicites et que leur compréhension n'est pas évidente pour tous. Mélançon (1967, p.63-68) rapporte que « les récits recueillis de la bouche des conteurs amérindiens » sont « Lourds de sens allégorique, de répétitions oiseuses ou d'allusions qui échappent à nos cerveaux de civilisés ». Cependant, Clark (1960, p.xiii) assure: « Some of these difficulties are inherent in transferring thoughts and images from writers of any culture to readers of another, even from one individual to another ». Pour pallier à cette difficulté, nous devons connaître la forme du récit; recourir à l'art de raconter des histoires plutôt que de s'adonner à la simple lecture; faire appel à une gestuelle significative voire à une pantomime expressive.

Reider (1952, p.23-24) explique la forme d'un récit autochtone traditionnel:

Le ton et l'allure de ces récits correspondent au caractère de l'Indien (...) Le dénouement sans conclusion formelle y est la règle caractéristique (...) Beaucoup de choses demandent seulement à être suggérées; c'est à l'auditeur de compléter lui-même la suggestion. L'Indien répugnait par-dessus tout à dire clairement des choses définitives. Il aurait considéré cela comme une profanation et aussi comme une déformation de la vérité. Car certaines choses se laissent seulement pressentir. Chacun les interprète à sa façon; elles ne sont vraies que sous la forme de suggestions (Reider 1952, p.23-24).

Voilà qui en plus de régler le problème de transmission des idées, ouvre la voie aux influences du vécu antérieur et présent, aux idées, aux sensations représentatives et affectives, aux perceptions du monde et à l'imagination créatrice de l'auditeur. En parlant de l'imagination, Coron, (1985) exprime un mode de pensée similaire à celui des autochtones: « Si je définis l'image dans sa compréhension la plus claire et la plus évidente, je priverai mon imaginaire d'en découvrir mille et une autres facettes ».

Néanmoins, le message transmis doit être clair. Aussi, en ce qui concerne la communication des images Clark affirme:

The appropriate gestures and expressive pantomime with which an Indian illustrates his speech render it easy to understand... The scene described was partly acted; the motions of the game, the stealthy approach of the hunter, the taking aim, the shot, the cry of the animal, or the noise of its dashing away, and the pursuit, were all given as the tale went on (Clark, 1960, p.xi).

Aujourd'hui, les récits devraient, à notre avis, être accompagnés d'éléments visuels (objets réels, photographies, etc.) afin d'aider l'auditeur à mieux cerner le « contexte temps » et à visualiser les objets traditionnels.

L'autochtone respecte ces règles du discours auxquelles nous devons nous familiariser en tant que personne d'une autre culture et en tant qu'enseignant afin de comprendre conceptuellement et sensiblement cette littérature puis, acquérir cet art oratoire respectueux du style des conteurs traditionnels autochtones dans la forme, l'idée, l'expression et l'image. Cet art de raconter amène à vivre des expériences qui permettront de communiquer le contenu de ces récits et d'éveiller l'émerveillement chez les élèves.

Rieder (1952, p.22) expliquait que, dans les contes, la vie quotidienne s'amalgame avec les événements surnaturels. Aussi, Clark (1960, p.ix) explique: « I have included a large proportion of narratives that reveal the every-day life, the beliefs, and the ceremonies of the early Americans ». La vie quotidienne, les croyances et les rites reflètent les aspects culturels. Ces éléments sont souvent présents dans les récits et permettent de comprendre, conceptuellement et sensiblement, la vie et la personnalité des autochtones.

L'utilisation des récits en enseignement des arts plastiques, permettrait d'explorer les facteurs d'influence et les aspects culturels traditionnels des Autochtones, éléments de contenu du module art et société de troisième secondaire. D'ailleurs, « To entertain listeners of all ages, to instruct the young, to preserve history and rituals and beliefs were the chief purposes of storytelling among the American Indians, as among other early peoples » (Clark, 1960, p.xi). Le récit serait donc une méthode de diffusion des cultures autochtones pouvant servir de guide à la mise en situation des activités artistiques.

Coron (1985), plaidant pour la création et l'imagination dit: « Ce qui importe, de mon point de vue, c'est que la mise en situation soit la plus divergente, la plus ouverte possible sur un thème donné ». Chaque récit autochtone offre une panoplie de sujets culturels réunis sous un même thème, celui dont traite le mythe, le conte ou l'histoire drolatique. Chacun offre une exploration des coutumes et des mythes des différentes nations autochtones. Aussi, le problème de vérification de la fidélité et de

la signification du savoir conceptuel et le problème de contribution à l'émergence du savoir sensible pourraient être résolus en choisissant les récits traditionnels autochtones comme thématique vouée à l'émergence de l'inspiration, à l'incitation à l'action et à la réflexion sur l'image. Nous donnerions ainsi à l'histoire de l'art une chance de venir s'inscrire dans le processus actif et créatif de la pratique artistique.

CHAPITRE XI

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

« Par rapport à la méthodologie de la recherche-action, Mendel (1982) traite longuement de la spécificité de la « recherche impliquée » et De Landsheere (1982) mentionne la recherche action comme étant la forme la plus avancée de la « recherche participante » » (Gagné et al., 1989, p.52-53).

Dans ce chapitre, nous présentons les questions de recherche, une introduction aux fondements de la séquence didactique, les objets d'observation et les assises de l'évaluation des images et des textes des élèves qui permettent de vérifier les qualités de la séquence didactique réalisée en classe d'arts plastiques.

1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions suivantes sont en lien avec chacune des trois qualités attendues de la séquence didactique que nous voulons élaborer, mettre à l'essai, puis évaluer. Parmi les différentes cultures autochtones, nous avons choisi de travailler plus spécifiquement sur les cultures algonquiennes. Les questions de recherche sont influencées par ce choix.

Pour intégrer le module art et société à la pratique artistique, première qualité attendue, nous posons la question:

- **Dans quelle mesure la séquence didactique résout-elle le problème de cloisonnement du module art et société?**

La séquence didactique devant avoir pour seconde qualité de présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de la matrice culturelle algonquienne afin que les élèves se les approprient, trois questions sont posées à cet égard. La première a pour instrument de collecte des

données, les images réalisées par les élèves; les deuxième et troisième questions, les textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image.

- **Dans quelle mesure les facteurs d'influence et les aspects significatifs des cultures algonquiennes ont-ils été fidèlement représentés dans les images des élèves?**
- **Dans quelle mesure les élèves mentionnent-ils les facteurs d'influence et les aspects significatifs des cultures algonquiennes représentés dans leur image?**
- **Dans quelle mesure les élèves utilisent-ils les termes appropriés pour parler des cultures algonquiennes?**

La troisième qualité attendue de la séquence didactique est de favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables. Deux questions sont posées afin de vérifier si la séquence didactique atteint cette qualité. Les images des élèves sont l'instrument de collecte des données utilisé pour répondre à la première question et les textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image permettront de répondre à la seconde question. La fonction de l'image « expression » permet de reconnaître les sensations représentatives (les sens traditionnels) et affectives (les émotions) qui se dégagent du traitement des formes, de l'exploitation de l'organisation spatiale et du dynamisme de la matière liés à l'interprétation de la thématique. Aussi, puisque sa réponse devra être dégagée des images des élèves, la formulation de la première question est dépendante de la fonction *expression* de l'image.

- **Dans quelle mesure les substituts traduits et concrétisés par la forme et la matière dans les images des élèves en accentuent-ils l'expression?**
- **Dans quelle mesure les sentiments ou les expressions mentionnés par les élèves lorsqu'ils dégagent les idées de leur image sont-ils authentiques?**

2. INTRODUCTION AUX FONDEMENTS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

La séquence didactique est globalement fondée sur l'expérience vécue par le chercheur-enseignant auprès des communautés autochtones de même que sur les recherches livresques qu'elle a effectuées. Cette expérience lui donne la possibilité de doter les interventions pédagogiques et le matériel didactique d'un savoir suffisamment fidèle et significatif des cultures autochtones étudiées; les cultures algonquiennes. Afin d'élaborer, de mettre à l'essai et d'évaluer une séquence didactique répondant à l'objectif de la recherche, nous envisageons trois interventions.

D'abord, en vue de répondre à la première qualité attendue, nous intégrerons le module art et société comme thématique d'une activité plastique et artistique. Le contenu de ce module, les cultures autochtones et plus spécifiquement les cultures algonquiennes, guidera l'application des étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire : le « percevoir », le « savoir » (plastique et thématique), le « faire » et le « voir ». De cette façon, le module art et société sera intégré à la pratique artistique, principe premier de la didactique des arts plastiques.

Ensuite, dans le but de répondre à la deuxième qualité, la mise en situation sera composée d'une conférence donnée par une Abénaquise de la famille algonquienne qui parlera des divers aspects culturels algonquiens traditionnels. Cette conférence a pour objet de présenter un savoir fidèle et significatif de la culture algonquienne par l'intermédiaire d'une personne en ayant une expérience vécue, et donc capable d'en communiquer toutes la richesse et la valeur. La mise en situation sera complétée par une présentation d'objets algonquiens traditionnels utiles à la compréhension de cette matrice culturelle et plus particulièrement aux aspects exploités par *La légende de la boîte magique*. Cette présentation devrait aussi favoriser l'émergence de sensations représentatives chez les élèves puisque ces derniers pourront entrer en contact avec des objets traditionnels réels et certains photographiés.

Enfin, dans l'intention de répondre à la troisième qualité, la mise en situation sera complétée par la lecture d'une légende algonquienne, *La légende de la boîte magique*, animée d'une pantomime expressive. Les récits, comprenant les contes et les légendes, sont, selon certains auteurs, le meilleur moyen de découvrir une culture autre que la nôtre et ceci semble particulièrement valable lorsqu'il s'agit des Autochtones de l'Amérique du Nord. La légende servira de thématique pour la réalisation plastique et artistique de l'image. Sa lecture est susceptible de présenter un savoir fidèle et significatif de la matrice culturelle algonquienne et veut favoriser l'émergence de sensations affectives chez les élèves.

3. LES OBJETS D'OBSERVATION

D'une part, nous observerons la fidélité aux facteurs d'influence et aux aspects significatifs des cultures algonquiennes, c'est-à-dire le savoir conceptuel. D'autre part, nous considérerons les indices révélant la présence de sensations représentatives et affectives, c'est-à-dire le savoir sensible

4. LES ASSISES DE L'ÉVALUATION

Les guides premiers de l'évaluation de l'image sont ses fonctions *représentation* et *expression*. C'est sur le principe d'imitation, à partir duquel les élèves créent leur propre réalité, que repose la *représentation*. « « Voir » l'image, plus particulièrement sous son aspect « représentation » consiste à identifier les substituts utilisés et à reconnaître leurs caractères signifiants à travers la fonction qui leur est assignée » (Gouvernement du Québec, 1984, p.5). Dans l'image, l'*expression* se reconnaît par les sensations représentatives et affectives qui se dégagent du traitement du thème par la forme, la corrélation spatiale et la matière. « C'est grâce à la sensibilité liée à l'intuition que l'on peut saisir l'expressivité d'une image » (Gouvernement du Québec, 1984, p.6).

Le savoir conceptuel sera évalué selon la *représentation* des éléments du « savoir thématique », énumérés aux pages 132 à 135, présents dans les images des élèves alors que dans le but d'évaluer le savoir sensible, c'est-à-dire *l'expression* de l'image, nous nous référerons à l'analyse de la théorie de Bachelard (1942) faite par Gagnon-Bourget (1987 et 1995) qui affirme que « la forme seule ne peut accéder à l'existence; elle a besoin d'une substance matérielle qui la soutienne et la particularise » (Gagnon-Bourget, 1995, p.6).

L'évaluation des textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image sera fondée sur *le guide d'évaluation en classe d'arts plastiques au secondaire* (Gouvernement du Québec, 1984c) qui justifie l'emploi d'un questionnaire écrit pour recueillir des informations sur les apprentissages, en l'occurrence sur le savoir conceptuel et sur le savoir sensible.

Les commentaires de la communauté autochtone d'Odanak face à l'explication et l'exposition des réalisations des élèves permettront aussi de juger de la fidélité et de la signification des facteurs d'influence et des aspects culturels représentés dans les images des élèves.

La vérification de l'analyse de l'expressivité des images par un second analyste permettra d'éliminer une part de subjectivité dans le jugement du chercheur-enseignant.

5. LA FORME ET LA MATIÈRE

Le programme d'enseignement des arts plastiques indique que les qualités dynamiques de la forme et de la corrélation spatiale confèrent à l'image son sens expressif. Les recherches de Bachelard (1942) et de Gagnon-Bourget (1987 et 1995) prennent aussi en compte la contribution des qualités de la matière.

Bachelard affirme qu'il existe une « imagination qui donne vie à la cause formelle et une imagination qui donne vie à la cause matérielle » (Bachelard, 1942 cité par Gagnon-Bourget, 1987, p.12). « Forme et matière sont donc pour ce philosophe deux composantes indissociables de l'image matérielle » (Gagnon-Bourget, 1987, p.12).

Gagnon-Bourget (1987, p.12) précise « Alors que l'imagination formelle travaille davantage au niveau du contrôle et de la signification univoque des formes par la vue [... « c'est-à-dire une interprétation qui s'attache spécifiquement à sa fonction de représentation »...], l'imagination matérielle demeure imprégnée par les émotions liées à l'exploitation et à l'appréciation des valeurs concrètes de la substance matérielle [l'expression]. »

Dans un premier temps, Gagnon-Bourget (1987) établit des liens reliant la forme à la représentation et la matière à l'expression. Toutefois, elle ne nie pas que la forme peut aussi être expressive, mais elle précise que cette dernière nécessite un soutien matériel. Elle rapporte que « Bachelard associe *la forme à la structure d'expression* et de style et, d'autre part, il identifie *la matière comme étant la substance qui particularise* toute chose pouvant être perçue par les sens » (Gagnon-Bourget, 1987, p.12). Ainsi, dans la forme, « Le geste transformateur doit mettre en évidence la vitalité, l'intensité et le dynamisme de la matière », c'est-à-dire « Le geste transmet à l'image son dynamisme par les modifications matérielles qu'il provoque. Il traduit une réalité intérieure par la vitalité qu'il insuffle à la matière. C'est à ce moment que l'on peut qualifier l'image d'*expressive* » (Gagnon-Bourget, 1995, p.9).

En somme, « la matière vient caractériser la forme en lui donnant présence et vitalité » (Gagnon-Bourget, 1987, p.14). « Que ce soit au moment du « faire ou du « voir », l'imagination matérielle joue un rôle déterminant. Au moment du « faire », elle oriente et enracine le sujet créateur dans une démarche authentique ». (Gagnon-Bourget, 1987, p.14). Au moment du « voir », « Elle amène une saisie personnelle et profonde de l'image à partir de la reconnaissance de ses qualités matérielles » (Gagnon-Bourget, 1995, p.7).

6. ÉVALUATION DE L'EXPRESSION DE L'IMAGE

L'évaluation de l'expressivité des images des élèves tiendra compte de l'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière car ces produits de l'imagination ont un impact sur la fonction *expression* de l'image. Aussi, étant donné que Gagnon-Bourget (1987, p.14) affirme: « On retrouve trop souvent, hélas, des images qui manquent de matière, c'est-à-dire des réalisations où les qualités concrètes sont pauvrement exploitées ou même complètement inexistantes », l'évaluation de l'expressivité des images des élèves pourra être réalisée à l'aide d'une échelle d'appréciation comportant trois degrés soit, qualités formelles, qualités de la corrélation spatiale et qualités matérielles entièrement exploitées, partiellement exploitées, peu ou pas exploitées. La reconnaissance des qualités formelles, des qualités de la corrélation spatiale et des qualités matérielles se réalise à travers le traitement thématique de l'image.

7. LE QUESTIONNAIRE ÉCRIT DANS UNE ÉVALUATION SOMMATIVE

Des guides d'évaluation en classe ont été élaborés dans le but d'apporter un soutien aux enseignants de l'ordre primaire, de l'ordre secondaire et de l'adaptation scolaire. « Les guides sont en étroite relation avec les programmes d'études et tentent de proposer, comme le privilégient les programmes d'études, des moyens de mesure non seulement des connaissances mais aussi des habiletés et des attitudes » (Gouvernement du Québec, 1984c, p.2).

Le *guide d'évaluation en classe, arts plastiques, secondaire* propose des pistes pour l'évaluation formative en la démystifiant de l'évaluation sommative. « L'évaluation formative et l'évaluation sommative, bien que très différentes particulièrement au niveau des décisions qui en découlent, sont toutes deux utiles et complémentaires. La première permet d'aider l'élève à réaliser des apprentissages déterminés dans les programmes d'études, la seconde viendra confirmer, après le temps prévu pour la réalisation des apprentissages, si effectivement ils sont réalisés ou non » (Gouvernement du Québec, 1984c, p.6).

Puisque l'évaluation sommative est une « démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages [telle une séquence didactique] » (Gouvernement du Québec, 1987 p.12 cité par Gouvernement du Québec, 1984c, p.5), nous utiliserons cette forme d'évaluation.

Le guide d'évaluation en classe (1984c, p.11) indique que « L'évaluation formative, tout comme l'évaluation sommative, est considérée comme une démarche qui se réalise en trois temps »

- La mesure: « on recueille des informations sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, on les organise et on les interprète » (Gouvernement du Québec, 1984c, p.11).
- Le jugement: « on se prononce sur la situation d'un ou de plusieurs élèves en tenant compte des résultats de la mesure [seuils de réussites]» (Gouvernement du Québec, 1984c, p.11).
- La décision: « on fait les meilleurs choix possibles à la suite du jugement qui vient d'être porté » (Gouvernement du Québec, 1984c, p.11).

La mesure comprend *les seuils de réussites ou d'acceptations* qui sont « des attentes bien précises déterminées à l'avance » (Gouvernement du Québec, 1988, p.12), dans les épreuves d'appoint du ministère de l'Éducation ce sont les « *indicateurs attendus* », *les instruments de collecte des données* qui peuvent être recueillies à l'aide de « procédés utilisés de manière informelle comme... l'écoute ou encore, de manière plus formelle, l'utilisation d'instruments de mesure tel... le questionnaire oral ou écrit... » (Gouvernement du Québec, 1984c, p.13). Le questionnaire écrit sera utilisé pour recueillir les idées que les élèves dégagent de leur image.

Le jugement, en fonction du savoir conceptuel, sera porté selon une échelle d'appréciation de quatre degrés élaborée en fonction de la lecture, réalisée par les élèves, des éléments des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes représentés dans leur propre image.

Le jugement, en regard du savoir sensible, sera porté en fonction de l'appréciation de l'authenticité des sentiments ou de l'expression que les élèves mentionnent lorsqu'ils dégagent les idées de leur image et en regard des qualités formelles, des qualités de la corrélation spatiale et des qualités de la matière dans l'image, sur lesquelles ils appuient ces sentiments ou cette expression. Le ministère de l'Éducation note que l'évaluation « est justifiée lorsqu'elle s'appuie sur une compétence avérée, qui est le fruit de l'expérience artistique et de la réflexion de l'enseignant, et sur une compréhension empathique des valeurs et des cheminements de l'élève » (Gouvernement du Québec, 1982, p.14). À notre sens, le savoir sensible ne peut s'évaluer autrement.

La décision est prise en regard des réponses apportées aux qualités de la séquence didactique qui sont vérifiables par la performance réalisée dans les *images* et les *textes* dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image. Face à l'interprétation des données, le ministère de l'Éducation indique: « L'information est encore plus riche si on interprète les performances de l'élève selon différents degrés de qualité par exemple, selon les quatre catégories suivantes: performance supérieure; performance souhaitée, désirée; performance minimale; performance inadéquate » ... « Si l'on décide de procéder de la sorte, il faut alors fixer les seuils [de réussite] qui correspondent à ces catégories » (Gouvernement du Québec, 1987, p.71). Nous nous sommes donc assurée de fixer les seuils de réussite en suivant les recommandations présentées dans le fascicule *éléments de docimologie, l'évaluation sommative*:

Dans tous les cas, on ne doit jamais utiliser aveuglément les seuils de réussite. Plusieurs précautions sont à prendre. On doit :

- tenir compte de la marge d'incertitude autour du score choisi comme seuil de réussite;
- revoir le seuil de réussite si on a l'impression que trop d'élèves compétents n'atteignent pas ce seuil ou que trop d'élèves incompetents l'atteignent;
- réviser le seuil de réussite s'il a été fixé avant l'élimination de certains items (Gouvernement du Québec, 1987, p.71).

En considérant la difficulté propre à l'atteinte des trois qualités de la séquence didactique dont témoignent les images et les textes des élèves, et puisque dans les épreuves d'appoint du ministère de l'Éducation un degré de *réussite partielle* correspond à un peu plus de 50% (53.3%), soit un seuil de *performance minimale*, nous attribuons, pour chacun des degrés de qualité, les seuils de réussite suivants: la catégorie *performance inadéquate* correspond à un pourcentage situé entre 0 et 49; la catégorie *performance minimale* à un pourcentage situé entre 50 et 64; la catégorie *performance souhaitée* à un pourcentage situé entre 65 et 79; la catégorie *performance supérieure* à un pourcentage situé entre 80 et 100.

En terminant, nous tenons à souligner que, comme le précise le ministère de l'Éducation, les guides d'évaluation en classe « se présentent comme des « guides ouverts » qui peuvent être améliorés dans chacun des milieux scolaires » (Gouvernement du Québec, 1988, p.3). Nous ajustons donc son contenu aux besoins de notre évaluation.

8. LES COMMENTAIRES DE LA COMMUNAUTÉ D'ODANAK

Les images réalisées par les élèves seront exposées au *Musée des Abénaquis d'Odanak*. Lors du vernissage de cette exposition intitulée « La boîte magique », la séquence didactique et la démarche nous ayant conduite à son élaboration seront

expliquées aux membres de la communauté autochtone algonquienne abénaquise d'Odanak. En cette occasion, une collecte des données sera effectuée par un procédé informel: l'écoute. Ainsi, les échanges entre le chercheur et les membres de cette communauté permettront de recueillir des commentaires sur l'activité et sur les images des élèves. Ces commentaires viendront contrer la subjectivité de la chercheuse face à l'évaluation de la fidélité et de la signification des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones représentés dans les images des élèves.

9. LA VÉRIFICATION DE L'ANALYSE

L'évaluation des images et des textes s'appuie sur une idée de *constatation positive* basée sur la perception du chercheur-enseignant face à la situation didactique globale. L'analyse des données comporte donc une part de subjectivité. Afin de remédier à ce biais de la recherche, l'analyse de l'expressivité des images sera vérifiée par une seconde analyste, madame Laurette Drouin, une spécialiste en arts plastiques familière avec le milieu secondaire.

PARTIE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

INTRODUCTION

La démarche centrale d'investigation caractérisant la recherche-action que nous poursuivons est « le développement structuré d'outil pédagogique » (Gagné et al., 1989, p.129). Selon Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989, p.129), cette démarche méthodologique comprend les étapes suivantes: « description du matériel élaboré et de ses fondements »... « essai en classe »... « évaluation qualitative des résultats, réflexion autocritique ».

La méthodologie expose l'ensemble des interventions didactiques: un matériel intégrant le module art et société à la pratique artistique; une conférence, accompagnée d'une présentation d'artefacts, et une légende, accompagnée d'une pantomime expressive, qui visent à présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de cette matrice culturelle afin que les élèves se les approprient et à favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables; une activité plastique et artistique ayant pour but de présenter les consignes de travail aux enseignants qui les transmettront aux élèves.

Les instruments utilisés pour la collecte des données sont les images des élèves, les textes dans lesquels ils ont dégagé les idées de leur image, résultantes de la réalisation de l'activité, de même que les commentaires de la communauté autochtone d'Odanak. L'analyse des données de l'image sera effectuée à l'aide de grilles élaborées en fonction d'intentions évaluatives, d'objets d'évaluation et d'indicateurs attendus, puis consignée dans des tableaux de présentation des résultats. Un tableau présentera les composantes d'une analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que les élèves rapportent dans les textes. Un second tableau fera état des qualités de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière sur lesquelles les élèves justifient l'authenticité des sentiments ou de l'expression qu'ils dégagent de leur image.

L'interprétation des données permet de répondre aux questions de recherche et de vérifier l'atteinte des qualités de la séquence didactique à travers les images des élèves et des textes dans lesquels ils ont dégagé les idées de leur image. Les commentaires de la communauté autochtone d'Odanak viennent contrer la subjectivité du chercheur-enseignant face à son interprétation de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel représenté dans les images alors que la vérification de l'analyse par un second analyste témoigne d'une régulation dans le jugement des qualités de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière traduisant le savoir sensible exprimé dans les images.

CHAPITRE XII

LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons le matériel didactique, la conférence, la légende et l'activité qui constituent la séquence didactique, de même que leurs fondements. Leur mise à l'essai sera réalisée auprès d'un groupe scolaire que nous décrivons ci-dessous.

1. LE GROUPE DE MISE À L'ESSAI

Le groupe de mise à l'essai a été choisi de façon accidentelle. Il est constitué d'un groupe de troisième année du secondaire déjà existant dans la réalité scolaire de l'école secondaire Jeanne-Mance de Drummondville. Ce groupe comprend 18 sujets. Nous avons modifié ce milieu scolaire en remplaçant l'enseignant régulier par le chercheur-enseignant.

Nous avons obtenu le soutien de la Commission scolaire Des Chênes et de l'enseignante en arts plastiques madame Denise Montplaisir. Notre implication en classe étant celle de l'enseignant et du chercheur, nous avons dirigé les activités du groupe d'élèves.

La mise à l'essai s'est tenue du mois de mars au mois de mai 1998 pendant 15 périodes de 75 minutes. Les élèves peignirent une image enrichie du savoir conceptuel et du savoir sensible diffusés par une conférence accompagnée d'une présentation d'artefacts algonquiens et par une légende algonquienne racontée et accompagnée d'une pantomime expressive, puis ils dégagèrent les idées de leur image. Ce groupe nous a semblé travailler à un rythme lent malgré son application constante à la tâche.

2. L'ENSEMBLE DES INTERVENTIONS DIDACTIQUES

2.1 LE MATÉRIEL

Le matériel pédagogique consiste en une activité plastique et artistique construite à partir de consignes précises qui s'inscrivent sous chacune des étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire, le « percevoir », le « savoir », le « faire » et le « voir ». Cette activité tire son thème de *La légende de la boîte magique* dans laquelle certains éléments de la matrice culturelle algonquienne ont été ajoutés à ceux déjà présents. L'activité véhicule des savoirs, conceptuel et sensible, provenant des facteurs d'influence et des aspects d'une culture autochtone; elle intègre donc le module art et société à la pratique artistique en l'utilisant comme thématique.

2.2 LA CONFÉRENCE

Comme première partie de la mise en situation, une conférence est donnée par l'Abénaquise Nicole O'Bomsawin, conservatrice du *Musée des Abénakis d'Odanak* et anthropologue. Elle partage son expérience vécue empreinte de la matrice culturelle algonquienne et explique la signification de certaines coutumes de même que l'utilisation et la valeur culturelle de certains objets traditionnels. Ces derniers ont majoritairement été choisis en fonction de leur lien avec *La légende de la boîte magique*. Tout au long de son discours, les objets qu'elle mentionne sont présentés aux élèves qui ont la possibilité d'établir des contacts sensoriels (visuels, tactiles, olfactifs et /ou auditifs) avec ces divers objets. Aussi, le partage de ses connaissances et de son expérience vécue devrait élargir et enrichir le savoir conceptuel et le savoir sensible des élèves.

2.3 LA LÉGENDE

La mise en situation est complétée par une légende algonquienne racontée ayant pour objet la présentation du thème. *La légende de la boîte magique* ainsi que tous les aspects qu'elle contient ont été vérifiés par le chercheur-enseignant qui a vécu plusieurs expériences avec des Autochtones et par des informateurs autochtones qualifiés confirmant leur fidélité et leur signification. La légende, animée d'une pantomime expressive, vise à amener un savoir fidèle et significatif des cultures autochtones aux élèves et à éveiller leurs sensations affectives face aux aspects traditionnels autochtones et face à la présence d'éléments et d'événements surnaturels qui font partie de la matrice culturelle autochtone et qui dévoile les pensées, les croyances et les valeurs de la famille culturelle algonquienne.

2.4 L'EXPLICATION ET LA MISE EN OEUVRE DE L'ACTIVITÉ ARTISTIQUE

Dans un premier temps, l'activité amène les élèves à une recherche, pouvant être qualifiée d'approfondie, sur les qualités picturales du motif de la double courbe, élément décoratif du cadre entourant l'image centrale. Cette réalisation, d'une durée de quatre périodes, prit fin le cours suivant la conférence donnée par madame O'Bomsawin. Par la suite, nous leur avons personnellement raconté *La légende de la boîte magique*, animée d'une pantomime expressive (« percevoir » et « savoir »). Dans un deuxième temps, l'activité amène les élèves à peindre la scène de leur choix inspirée de *La légende de la boîte magique*, soutenue par la présentation de la matrice culturelle algonquienne à travers l'expérience vécue d'une Abénaquise et enrichie par l'exposition d'artefacts algonquiens (« faire » et « savoir »). Dans un troisième temps, elle amène les élèves à dégager, par écrit, les idées de leur image (« voir » et « savoir »). Cette activité est expliquée oralement aux élèves en suivant les consignes de travail qui sont présentées ultérieurement sous le titre: « Les objectifs et les consignes de travail de l'activité artistique ».

3. DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DIDACTIQUES ET DE LEURS FONDEMENTS

3.1 FONDEMENTS DU MATÉRIEL

Nous présentons ici les fondements du matériel didactique en fonction de la réponse que leur élaboration apporte aux trois qualités de la recherche: intégrer le module art et société à la pratique artistique, présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de la matrice culturelle algonquienne afin que les élèves se les approprient, favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables.

3.1.1 LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ INTÉGRÉ DANS LA PRATIQUE ARTISTIQUE

Dans l'activité proposée comme prototype répondant à l'objectif de recherche, les éléments de contenu du module art et société, complétés et corrigés en fonction de la justesse des propos et de la signification des objets et des coutumes pour les nations autochtones, seront utilisés comme thématique. Cette intégration permettra à l'histoire de l'art, c'est-à-dire aux facteurs d'influence et aux aspects des cultures autochtones d'influer sur l'inspiration (percevoir), sur l'action créative (faire) et sur la réflexion (voir) de l'élève. Le contenu du module art et société s'inscrira alors dans le processus d'apprentissage conduisant à l'expérience esthétique; visée des arts plastiques et voie vers la connaissance.

La construction de cette activité type s'articulera autour des objectifs généraux, terminaux et intermédiaires ciblés par le programme d'arts plastiques pour les modules thématique, langage plastique, geste et technique auxquels nous inclurons ceux du module art et société afin que ce dernier s'inscrive aussi dans la pratique artistique. Ainsi, l'activité plastique tirera son thème du module art et société qui sera transmis par les fonctions du module thématique, exploité par les

paramètres formels, l'organisation picturale du module langage plastique et appliqué par l'expérimentation des techniques, des procédés et des matériaux du module geste et technique.

3.1.2 L'EXPÉRIENCE VÉCUE. VOIE VERS UN SAVOIR CONCEPTUEL JUSTE ET SIGNIFICATIF ET UN SAVOIR SENSIBLE ÉVEILLANT LES SENSATIONS

Afin d'élargir et d'enrichir nos connaissances sur les cultures autochtones, nous avons, dans un premier temps, effectué une recherche bibliographique portant sur les peuples autochtones vivant dans les six environnements proposés par le programme d'enseignement et qui, dans la littérature, sont souvent regroupés selon cette méthode. Nous nous sommes donc informée sur les chasseurs nomades de l'Arctique, les chasseurs nomades des forêts du Nord-Est, les agriculteurs sédentaires des forêts du Nord-Est, les chasseurs nomades des Plaines du Nord, les agriculteurs sédentaires des Plaines et des Prairies du Nord et les pêcheurs-chasseurs sédentaires de la Côte Nord-Ouest (p.14). Nous devons mentionner qu'il y a une erreur dans le guide pédagogique tome II à propos des peuples agriculteurs sédentaires des forêts du Nord-Est dont feraient partie les Abénaquis. De nombreux ouvrages identifient plutôt les Abénaquis comme un peuple chasseur nomade des forêts du Nord-Est: peuple de la grande famille Algonquienne. En ce sens, le Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit écrit: « Les Algonquiens regroupent les Abénaquis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les Micmacs, les Montagnais et les Naskapi »... « ils vivaient plutôt en nomades, tirant subsistance de la chasse, de la pêche et de la cueillette des fruits sauvages » (Gouvernement du Québec, 1984b, p.5).

Dans un second temps, nous avons identifié les peuples et ethnies autochtones avec lesquels il serait possible d'établir des relations. Les critères de sélection concernaient la localisation territoriale actuelle de la nation, afin de faciliter les rencontres avec les membres de la communauté choisie, et l'intérêt qu'elle porterait à l'égard de ce projet, dans un souci de respect mutuel.

Nous avons d'abord pris contact avec des membres du peuple abénaquis de la communauté d'Odanak, puis avec ceux de la communauté de Wôlinak, toutes deux situées dans la région des Bois-Francs, non loin de Drummondville, lieu de notre résidence. Ces deux villages sont les endroits officiels au Canada où réside la majorité du peuple abénaquis à l'aube de l'an deux mille.

Une visite du *Musée des Abénakis d'Odanak*, nous a permis de rencontrer madame Nicole O'Bomsawin, anthropologue et conservatrice du musée. Mettant en pratique la recommandation de Rogers et Irwin (1997, p.22) de parler avec les gens afin de nous rendre compte de ce qu'ils pensent et croient, nous avons toutes deux partagé nos opinions et nos impressions sur le *Musée des Abénakis d'Odanak* et sur leur fête traditionnelle annuelle, le *pow-wow*, à laquelle nous avons personnellement participé. Puis, nous avons discuté de nos préoccupations professionnelles mutuelles. Par la suite, madame O'Bomsawin nous a introduite auprès des membres de la communauté de Wôlinak lors d'une réunion sur un projet éducationnel ayant pour sujet l'histoire des Abénaquis. Cette assemblée avec madame Diane Boily, enseignante et responsable du projet *Nionatta*; monsieur Bernard Assiniwi, historien et auteur; monsieur Christian Trottier, membre du Conseil de bande des Abénaquis de Wôlinak; monsieur Denis O'Bomsawin, directeur du Centre de santé à Odanak; monsieur Denis Tremblay, du Département de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières et monsieur Benoît Gauthier, affecté aux recherches sur la présence amérindienne dans la région de Bécancour à partir du XVII^e siècle, servit de premier contact avec cette communauté. Lors de rencontres subséquentes, Madame Boily nous a apporté beaucoup d'informations culturelles sur le peuple abénaquis.

Dans un troisième temps, nous avons poursuivi notre familiarisation et notre sensibilisation à la culture abénaquise en rassemblant des informations sur des artefacts, leurs utilisations et leurs significations ainsi que sur les coutumes qui forment le contexte dans lequel ces objets de tradition étaient utilisés, en visitant d'autres musées, en recherchant dans la littérature, en discutant avec des membres de

ces deux communautés (Odanak et Wôlinak); en participant à leurs activités. Nous avons, entre autres, assisté à l'inauguration d'un village traditionnel abénaquis et visité le *Centre d'interprétation de la culture abénaquise*, deux entreprises de la communauté de Wôlinak érigées à *La pourvoiries Waban-Aki* en Haute-Mauricie. À cet endroit, nous avons fait la connaissance de monsieur Denis Landry, membre du conseil de Bande de Wôlinak et responsable du *Centre d'interprétation de la culture abénaquise* qui a contribué à l'élaboration de nos savoirs conceptuels et de nos savoirs sensibles sur la culture abénaquise au moyen de discussions. Nombre d'activités et de rencontres se sont ajoutées avec différents membres de ces deux communautés, nous amenant à saisir, autant que faire se peut, l'essence de leur culture.

Ceci constitue un abrégé de nos expériences vécues (des expériences transculturelles significantes) auprès de ces communautés algonquiennes. Elles nous ont renseignée sur les fonctions, les significations, les croyances et les valeurs rattachées à plusieurs aspects culturels; elles nous y ont sensibilisée. Mais surtout, elles nous ont disposée à diffuser la sensibilité et la vitalité de la culture algonquienne et de son art.

3.2 LA CONFÉRENCE ET SES FONDEMENTS

En 1986, le Conseil supérieur de l'éducation a attiré « l'attention des éducateurs des établissements scolaires sur l'opportunité et la nécessité de mettre à profit le potentiel des lieux non scolaires de formation dans le cheminement éducatif des citoyens, jeunes et adultes » (souligné par le Conseil). Les richesses culturelles, historiques et artistiques, contenues dans les musées et dans les communautés autochtones sont empreintes d'une atmosphère qui peut permettre à l'élève de voyager dans un imaginaire avivé par le passé ancestral de ces cultures et d'acquérir des informations pertinentes nourrissant son savoir thématique et le contenu de ses réalisations plastiques. Ainsi, les visites en milieu muséal constituent une façon

d'éveiller et d'enrichir la perception, les idées et les sensations, représentatives et affectives, de l'élève sur des aspects des cultures autochtones, sur l'environnement immédiat et sur lui-même.

Toutefois, si la visite muséale n'est pas possible, l'enseignant peut demander les services d'un conférencier ou d'une conférencière rattaché-e à un musée dans lequel sont exposés des objets culturels autochtones ou encore, emprunter des trousseaux pédagogiques disponibles dans plusieurs musées. Pour la mise à l'essai, nous avons eu recours à une conférencière Abénaquise, madame Nicole O'Bomsawin. Afin d'aider les élèves à mieux cerner le « contexte temps » et de visualiser les objets traditionnels, elle a présenté des objets de la culture Abénaquise, présents dans *La légende de la boîte magique*, en expliquant leur fonction et leur signification respectives.

Deux rencontres d'environ trois heures chacune ont permis à la chercheur-enseignant et à l'anthropologue Abénaquise Nicole O'Bomsawin, de faire un plan de travail indiquant les sujets à aborder et les objets à présenter lors de la conférence.

En classe, madame O'Bomsawin dévoile la signification du nom de son peuple: peuple de l'est; peuple de l'aurore. Elle explique la provenance du motif qui le distingue, la double courbe inspirée des vagues de la mer et des nombreux lacs; ornée de plantes, souvent médicinales, représentées de façon picturale; agrémentée de motifs géométriques. Elle confie que chaque Algonquien est spirituellement relié à un animal. Cet esprit le protège et souvent le caractérise. L'Algonquien représente cet animal sur plusieurs de ses objets (vêtements, collier, etc.), ce sont ses fétiches. L'autochtone attribue aux animaux une âme similaire à la sienne (animisme). Pour cette raison, après une chasse, il remercie l'esprit de l'animal tué de s'être physiquement offert à lui. Par la suite, madame O'Bomsawin énumère les composantes du wigwam: perches de saule, écorce de bouleau, sol de feuilles aciculaires, feu central, puis indique la nature de ses occupants et explique brièvement la société matriarcale (société particulière aux Abénaquis puisque les autres peuples algonquiens vivaient en société patriarcale).

Elle rapporte les utilisations des différentes parties du corps des gibiers dans la confection des vêtements tel la peau et la fourrure agissant comme composantes primaires, les bois de caribou transformés en peignes, les tibias d'orignal en alènes, les os de chevreuil en aiguilles, les intestins en fils et la moelle en colle. Elle confie que les motifs peints à l'avant et à l'arrière des vêtements se voulaient un équilibre entre l'est et l'ouest, le nord et le sud ou encore entre la vie et la mort. La conférence est largement soutenue par la présentation d'objets réels et photographiés illustrant ses propos. Par la suite, madame O'Bomsawin présente plusieurs boîtes d'écorce de bouleau dont certaines sont ornées de foin d'odeur ou de piquants de porc-épic et des boîtes de frêne souvent décorées de foin d'odeur. Elle explique qu'elles servaient au rangement de différents objets tel le nécessaire de couture, les piquants de porc-épic, la viande séchée, les baies, etc.

Elle ajoute ensuite quelques informations sur les masques, les crécelles et les tambours, chacun pouvant être sacré ou profane. Nous l'assistons en montrant les objets et complétons sa présentation en attirant l'attention des élèves sur les qualités sensorielles des objets présentés. Elle termine sa présentation en interprétant, au tambour, des rythmes porteur de significations tel celui typique à la fête et celui annonçant la naissance d'un enfant.

À titre d'expérience vécue par la conférencière qui la raconte et par les élèves qui l'éprouvent, cette conférence donne aux élèves la chance de se familiariser et de se sensibiliser avec des coutumes et avec des objets algonquiens pouvant concourir à l'appropriation d'un savoir conceptuel, fidèle et significatif, propre à la culture algonquienne et contribuant à l'éveil et l'enrichissement du savoir sensible.

3.3 LA LÉGENDE ET SES FONDEMENTS

Les récits culturels traditionnels que Rieder (1952, p.22) propose d'appeler « les histoires des puissances surnaturelles » sont, dans la plus grande partie de la littérature, nommés contes ou légendes. Ils constituent, comme l'affirme Clark (1960, p.xii), la meilleure voie pour comprendre la vie et la personnalité des autochtones. Pour cette raison, nous avons élaboré, aux fins de la mise à l'essai, une activité artistique inspirée d'une légende autochtone mettant en parallèle la vie quotidienne et des événements surnaturels.

3.3.1 LE CHOIX D'UNE LÉGENDE

Parmi plusieurs légendes spécifiques aux peuples algonquiens, nous en avons sélectionné deux, *La boîte magique* (Mélançon, 1967, p.63-68, annexe IV) et *Gluskabi et l'Aigle du Vent* (O'Bomsawin, 1991, p.57-72), puis nous les avons soumises à l'approbation de la conservatrice du *Musée des Abénakis d'Odanak* et anthropologue Madame Nicole O'Bomsawin afin de s'assurer de leur appartenance au peuple abénaquis et de leur fidélité au mode de vie ancestral et aux croyances traditionnelles de ce peuple. Dans une rencontre subséquente, nous avons eu confirmation de la présence de ces critères au sein des deux légendes. Nous avons ensuite discuté de la possibilité d'introduire des facteurs d'influence et des aspects de la culture abénaquise de façon plus précise dans les légendes algonquiennes. Les critères de faisabilité qui en découlèrent furent les suivants.

- Les spécifications introduites ne doivent en rien brimer l'essence et la magie des légendes.
- Les informations ajoutées doivent s'incorporer naturellement au discours.
- Les aspects abordés doivent être en accord avec ceux de la légende et être en lien avec ses propos.
- Les informations insérées ne doivent pas surcharger le récit.
- Les informations incorporées doivent être pertinentes et complémentaires aux besoins de la réalisation artistique.

Nous avons personnellement apporté des modifications aux deux légendes. Des précisions sur l'être qu'est Gulskabi ont été ajoutées à la légende *Gluskabi et l'Aigle du Vent* (O'Bomsawin, 1991, p.57-72) en y joignant celle de *La naissance de Gluskabi* (O'Bomsawin, 1991, p.1-6). Des facteurs d'influence et des aspects culturels ont été ajoutés à la version modifiée de la légende *Gluskabi et l'Aigle du Vent* (O'Bomsawin, 1991, p.57-72) et à la légende de *La boîte magique* (Mélançon, 1967, p.63-68). Puis, nous en avons adapté la forme afin de les présenter oralement à des élèves du secondaire. Suite à ces modifications, une copie de ces deux légendes modifiées fut remise au groupe conservateur du *Musée des Abénakis d'Odanak* afin qu'il approuve leur véracité.

Devant la confirmation de la pertinence des deux légendes sélectionnées, nous avons pris la décision d'élaborer l'activité plastique type en prenant pour élément central de la thématique, la légende de *La boîte magique* de Mélançon (1967, p.63-68), enrichie de facteurs d'influence et d'aspects des cultures algonquiennes (p.88-94). Les principales raisons qui nous ont amenée à faire ce choix sont les suivantes.

D'abord, l'attention est portée vers un objet culturel particulier, la boîte magique, une boîte d'écorce de bouleau dont la légende permet d'étudier la composition (vie quotidienne) et le pouvoir magique qu'elle contient (événements surnaturels) reliés à des croyances et des valeurs symbolisant les cultures algonquiennes.

De plus, McFee (1986, p.13) et Garber (1995, p.224) soulignant que la culture se transmet aussi par le langage, certains mots appartenant au vocabulaire autochtone (Abénakis et Micmac) y sont introduits.

Dans la légende de *La boîte magique* la quadruple répétition de certains éléments constitutifs du discours tel: « La boîte en écorce de bouleau », la réplique « Eh bien! qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore? », « le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés », et la réponse « Si ce n'est

que ça... » reflètent une croyance rattachée aux nombres. Rieder (1952, p.16) rapporte: « Le nombre sacré des Indiens était le nombre quatre, et correspondait aux quatre directions: à gauche, à droite, en haut, en bas. »... « C'est pourquoi, dans tous les récits, on voit ce nombre revenir constamment ». La légende de *La boîte magique*, par la répétition de ces éléments, s'inscrit dans l'esprit de cette croyance.

En outre, *La légende de la boîte magique* se termine en laissant entendre que la fille au cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui vit du côté où le jour se lève serait elle-même, la « Première clarté du jour » ce qui correspond très bien à l'énoncé de Rieder (1952, p.16): « Les mythes et les contes [« histoires des puissances surnaturelles », dont font partie les légendes] avaient un commencement et une fin bien définis, celle-ci étant souvent la fuite dans le monde des étoiles ». Cette suggestion laisse place à l'interprétation personnelle; une pensée divergente qui, selon Coron (1985), favorise l'imagination et qui est une visée des méthodes actives et de la création puisqu'elle répond aux attentes d'Amégan (p.59) en amenant les apprenants à *manipuler les informations de l'environnement* dans une image-mentale.

Par surcroît, comme nous l'avons mentionné (p.91), plusieurs sujets culturels sont réunis sous le thème général d'une légende donnée. Ceci peut se traduire par la possibilité, pour l'élève, de faire des choix concernant les éléments thématiques qu'il désire représenter et exprimer (p.64). L'interprétation personnelle et le choix des éléments thématiques l'inciteront à *produire des choses nouvelles*.

Nous avons fait une lecture animée de *La légende de la boîte magique* en usant d'une gestuelle et d'une pantomime signifiant et exprimant les événements de la légende, moyens traditionnels utilisés par les autochtones (p.90) et méthode pédagogique qui convient à notre style d'enseignement personnel. Nous avons aussi modifié notre voix pour distinguer et caractériser chacun des personnages de la légende.

3.3.2 LA LÉGENDE DE LA BOÎTE MAGIQUE

Un couple d'Amérindiens avait quatre fils. Le plus jeune, qui était plus brun que les autres, était maltraité par ses frères. Ils l'obligeaient à faire sécher leurs mocassins chaque fois qu'ils revenaient de la chasse **dans les forêts de feuillus et de conifères**. C'est pourquoi on l'avait surnommé Nou-jéké-sigou, « Celui qui fait sécher les mocassins ». Et comme ils n'étaient jamais satisfaits de son travail, ils le battaient et ne lui donnaient que des os à ronger.

De retour de la chasse, un jour d'hiver, l'un des frères jeta devant la loge **au toit en coupole et recouverte de peaux de caribou**, un corbeau qu'il avait tué et qui saignait encore. Nou-jéké-sigou le vit et se dit en lui-même: « La jeune fille que j'épouserai aura les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang. » Le lendemain, quand ses frères furent partis à la chasse, il demanda à sa mère si une telle jeune femme existait.

- Oui, dit la mère. J'ai entendu les anciens parler d'une fille aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui vit du côté où le jour se lève. Mais elle habite très loin et aucun homme ne l'a jamais vue.

- Je la verrai et je l'épouserai, dit Nou-jéké-sigou. Fais-moi un arc et une flèche en bois de cornouiller rouge.

Quand il eut ce qu'il voulait, Nou-jéké-sigou mit trois paires de mocassins dans son sac, banda son arc, tira la flèche rouge du côté où le jour se lève et courut derrière. La première fois, il arriva un peu après la flèche rouge à l'endroit où elle s'était fichée en terre, la seconde fois en même temps et la troisième fois un peu en avant.

Il tira et courut ainsi tout le jour et recommença le lendemain et le jour suivant.

De retour de la chasse, les trois frères appelèrent Nou-jéké-sigou pour qu'il fasse sécher leurs mocassins. Quand ils apprirent qu'il était parti, ils furent très mécontents et les deux aînés se mirent en route pour le ramener, en se promettant de

le châtier durement pour son escapade. Mais ils marchèrent trois lunes avant d'atteindre l'endroit où leur frère avait campé le premier soir. Alors ils revinrent à leur loge **au toit en coupole et recouverte de peaux de caribou** et, depuis, les trois frères font sécher eux-mêmes leurs mocassins.

Nou-jéké-sigou courait derrière sa flèche rouge quand il rencontra un vieil **Amérindien** aux yeux très brillants qui lui demanda:

- D'où viens-tu?

- De nulle part. Et toi?

- De nulle part aussi, dit le vieux, mais je marche depuis que je suis tout petit et comme tu vois je ne suis plus jeune. Et où vas-tu comme ça?

- D'où tu viens.

- C'est loin, très loin. Vois ! mes mocassins sont usés et tout mouillés.

- Passe-les moi, dit le jeune homme. Ce n'est pas pour rien qu'on m'appelle « Celui qui sèche les mocassins ». Et prends cette paire neuve; elle te permettra d'arriver plus vite où tu vas.

Le cadeau plut au vieux. Il prit dans son sac une petite boîte en écorce de **bouleau** et la donna à Nou-jéké-sigou en disant:

- Cette boîte te sera utile en voyage.

Puis, ils se séparèrent.

Le vieux continua de marcher du côté où le jour se couche et le jeune garçon de courir du côté où le jour se lève.

Après avoir couru encore quelque temps derrière sa flèche rouge, Nou-jéké-sigou eut la curiosité de soulever le couvercle de la petite boîte d'écorce. À l'intérieur il vit un vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur des pieds palmés et qui lui cria sans s'arrêter:

- Eh bien! Qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore?

- Je veux, répondit Nou-jéké-sigou, je veux me rendre à l'endroit d'où le vieil homme est parti.

- Si ce n'est que ça, répondit le vieillard tout en sueur, ferme la boîte, tu me donnes chaud et me fais mal aux yeux.

Le jeune homme obéit et aussitôt le couvercle rabattu, ses jambes mollirent,

son cœur arrêta de battre, la nuit entra dans sa tête et il tomba comme mort.

Quand il se réveilla, il était couché à l'entrée d'un village. Il se leva, chaussa une paire de mocassins neufs, **ajusta la tunique longue frangée et brodée au crin d'original et aux piquants de porc-épic**, mit son arc sur son épaule et entra dans le premier **wigwam revêtu d'écorce de bouleau et de peaux de caribou** qu'il rencontra.

En l'apercevant, la vieille femme qui était assise près du feu se mit à pleurer.

- Ahi ! Ahi ! encore un brave jeune homme que le chef va tuer.

- Et pourquoi me tuerait-il ? demanda Nou-jéké-sigou.

- Parce qu'il ne veut pas qu'un homme épouse sa fille qui a les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang. À tous ceux qui demandent de l'amener à leur feu, il pose des conditions si dures que tous meurent à la peine. Ahi! Ahi!

- Ne pleurez plus grand-mère. Le chef ne me fera pas de mal. Je suis venu de nulle part pour épouser sa fille et je l'épouserai malgré lui s'il le faut.

Il était d'usage autrefois qu'un étranger attendit d'être invité par le chef du village où il était de passage avant de se présenter devant lui. Nou-jéké-sigou ignora la coutume; il se rendit directement au **wigwam** du chef et lui dit:

- Chef, je suis venu de nulle part et de très loin pour épouser ta fille qui a les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang. Me la donnes-tu?

- Oui, dit le chef qui se réjouissait d'avoir un autre jeune garçon à faire mourir. Je te la donnerai, mais à une condition. C'est que tu fasses disparaître la montagne de granit que tu vois devant ma porte. Elle me cache les lueurs du jour.

- Entendu, dit Nou-jéké-sigou, ce sera fait demain.

Il retourna chez la vieille femme et quand le jour fut couché, il ouvrit sa petite boîte d'écorce **de bouleau**.

- Eh bien! Qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore ? demanda le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

- Je veux que tu fasses disparaître la montagne de granit qui cache les lueurs du jour au chef du village.

- Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, tu peux dormir tranquille.

Toute la nuit, la montagne de granit devant la porte du chef fut en rumeur, mais seul Nou-jéké-sigou entendit les coups de tomahawk sur le roc et les hommes qui parlaient entre eux un idiome inconnu. Au matin la montagne avait disparu.

Le jeune homme retourna chez le chef.

- Me la donnes-tu?

- Oui, je te la donnerai, mais à une condition. Il faut que tu m'aides à me débarrasser de la tribu ennemie qui campe à deux soleils de marche d'ici.

- C'est entendu. Rassemble tes guerriers et demain je me mettrai à leur tête.

Dès que Nou-jéké-sigou fut retourné chez la vieille, le chef envoya dire au village voisin qu'un étranger irait les attaquer avec une petite bande d'hommes. « ...et, qu'on soit bien sûr de le tuer ». En récompense du service qu'il rendait, il demandait seulement de lui envoyer la tête de l'étranger et les hommes qui seraient faits prisonniers.

Mais avant que le messager se mette en route, le jeune homme courait déjà derrière sa flèche rouge. Arrivé près du village, il se cacha et attendit que le jour soit couché. Puis, il ouvrit sa boîte en écorce de bouleau.

- Eh bien! Qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore? cria le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

- Je veux que tu détruises ce village et que personne ne s'en échappe.

- Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, tu peux dormir tranquille.

Avant de s'endormir, Nou-jéké-sigou entendit un grand bruit de bataille, le choc des tomahawks, les cris de douleur des blessés et le râle des mourants. La lumière du jour revenue, il constata que tous les habitants avaient été tués.

De retour au village, il alla trouver le chef et lui dit:

- Tu n'as plus besoin de réunir tes guerriers. J'ai détruit tous tes ennemis. Si tu ne me crois pas, va voir toi-même. Je t'attends ici. Et n'oublie pas ta promesse.

Le chef marcha deux soleils avec ses gens et put se rendre compte que le jeune homme avait la langue droite et qu'il avait dit vrai. Alors il eut peur. Ce jeune homme était certainement aidé par un puissant *téomul*. Mais lui-même était un *bouhine*, un mauvais génie qui gardait prisonnière la jeune femme aux cheveux noirs

sang, qu'il appelait sa fille. Il ramassa tous ses pouvoirs, se transforma en un énorme serpent noir, la tête armée de deux cornes, et se dirigea vers **le wigwam recouvert d'écorce de bouleau et de peaux de caribou** de la vieille, au bout du village.

- Nou-jéké-sigou, qui était assis devant la porte, le vit venir. Vite, il ouvrit sa petite boîte d'écorce de bouleau.

- Eh bien! Qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore ? protesta le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

- Que tu me dises dans quelle partie du corps ce serpent cache sa vie.

- Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, ce n'était pas la peine de me déranger. Il cache sa vie dans sa queue.

Le serpent noir approchait rapidement, sûr cette fois de sa victoire. Mais comme il ouvrait la gueule pour avaler le jeune homme, celui-ci lui décocha sa flèche rouge dans la queue et le tua raide.

Tout le village se réjouit de cette mort et les Anciens demandèrent à Nou-jéké-sigou d'être leur chef, mais il refusa en disant qu'il était simplement venu chercher la femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui s'appelait Wônban, « Première clarté du jour ».

Tiré de Mélançon (1967, p. 63 à 68) et adapté à nos besoins.

3.3.3 LA LÉGENDE ET LES ÉLÉMENTS DE CONTENU DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ

Comme nous l'annoncions préalablement, nous avons adapté certains passages de la légende de *La boîte magique* afin d'introduire, de façon plus précise et dans le respect de son essence profonde, des aspects de la culture algonquienne et abénaquise. À présent, *La légende de la boîte magique* contient les éléments de contenu du module art et société qui constituent le « savoir thématique » lié aux aspects des cultures autochtones (p.132 à 135).

3.3.4 LA LÉGENDE ET SES SIMILARITÉS AVEC LES RÉCITS QUÉBÉCOIS

Dans un souci d'apprivoisement, de démystification, d'ouverture d'esprit, de compréhension et de rapprochement entre la culture québécoise et la culture autochtone (p.87), des comparaisons seront effectuées par les élèves, entre des éléments de *La légende de la boîte magique* (Version de *La boîte magique* enrichie d'aspects de la culture abénaquise) et des contes que la culture québécoise s'est appropriés comme siens. Par exemple, des ressemblances peuvent être établies entre:

« Le plus jeune [des frères], qui était plus brun que les autres, était maltraité par ses frères »... « Et comme ils n'étaient jamais satisfaits de son travail, ils le battaient et ne lui donnaient que des os à ronger ». Cet extrait de la légende de *La boîte magique* ressemble à la situation de Cendrillon face à ses sœurs.

« La jeune fille aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang » est le portrait même de Blanche-Neige (Blanche-Neige et les sept nains).

La réalisation des vœux par le *téomul*, le bon génie ayant la forme d'un veillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés dans la petite boîte d'écorce de bouleau s'apparente au conte d'Aladdin qui découvre une lampe magique dans laquelle se cache un génie réalisant les vœux.

Ces ressemblances et bien d'autres peuvent être établies par les élèves, leur permettant de se rendre compte des similarités entre leur culture et celle des Abénaquis.

3.3.5 LA LÉGENDE ET SON INFLUENCE SUR LE LANGAGE PLASTIQUE ET LA TECHNIQUE DE L'ACTIVITÉ

Nous venons d'identifier les éléments et les méthodes que nous avons utilisés pour communiquer les éléments de contenu du module art et société, complétés et corrigés, à travers les objectifs du module thématique. D'autre part, la technique (module geste et technique) et certains éléments du module langage plastique ont été définis en fonction de critères associés aux cultures autochtones. La peinture est un moyen d'expression artistique utilisée par les autochtones avant l'arrivée des Européens et dont l'évolution se poursuit dans la société contemporaine. Quant aux éléments du langage plastique, la répétition, les textures, le volume suggéré et les couleurs pigmentaires, ils ont été choisis pour les raisons suivantes.

- La *répétition* nous a semblé être un élément important et intéressant à faire exploiter aux élèves dans leur réalisation plastique puisqu'elle est particulière à la façon d'écrire et de raconter des autochtones.
- Les matériaux abordés dans la légende étant nombreux et variés, l'élève pourra enrichir sa réalisation de *textures* diverses ayant une connotation Algonquienne.
- Les *couleurs pigmentaires* évoquent un moyen ancestral de communication et d'expression graphique: la peinture.
- Le *volume suggéré*, amenant à l'utilisation des jeux d'ombre et de lumière, peut favoriser de façon importante l'émanation d'une atmosphère particulière à la scène représentée. De plus, la position du soleil est une composante considérablement exploitée dans la légende.

3.4 L'ACTIVITÉ ARTISTIQUE

L'activité artistique structurée de façon à atteindre l'objectif de recherche est élaborée en fonction de l'accomplissement des objectifs des modules d'éléments de contenu, art et société, thématique, langage plastique, geste et technique. Pour chacune des étapes de la démarche d'apprentissage (percevoir, savoir, faire, voir) nous avons, en premier lieu, énuméré les objectifs des modules d'éléments de contenu, présentés dans le tableau 314 du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire de 1982 (annexe I), qui seront exploités par des consignes de travail (ex. : imaginer 2 ou 3 motifs de doubles courbes). En second lieu, sont communiquées ces consignes destinées à l'enseignant qui les transmettra, à sa façon, aux élèves. Nous voulons, par ce procédé de présentation, permettre au lecteur de constater l'intégration des objectifs du module art et société, et des autres modules, au sein de l'activité artistique.

De plus, l'activité s'élabore en deux temps. D'abord, l'élève est amené à exploiter le motif de la double courbe qui s'inscrira dans un cadre entourant l'image inspirée de la légende. Ensuite, l'élève élabore sa réalisation d'une scène de la légende. L'activité comprend donc deux « percevoir », l'un destiné à une familiarisation avec le motif de la double courbe et l'autre relié à la conférence et à la présentation de la légende. Elle comporte aussi deux « faire », le premier amenant à l'exploitation du motif de la double courbe et le second à la réalisation d'une image inspirée de *La légende de la boîte magique*. Notre proposition d'intervention pédagogique sous forme d'activité artistique est la suivante.

3.4.1 LES OBJECTIFS ET LES CONSIGNES DE TRAVAIL DE L'ACTIVITÉ ARTISTIQUE

Thème: La boîte magique des peuples algonquiens

Technique et procédé: Peinture à l'acrylique

Matériel: Acrylique de couleur: blanche, noire, rouge, jaune et bleue

Cartons Hi-Art de 38.5 cm x 51 cm

Papier claqué

Pinceaux, godets et eau

Crayons de plombagine, règles à mesurer

Cure-dents (environ 100)

Colle

Feuilles de papier Cartridge blanc de 12.5 cm x 23 cm

Objets réels et /ou photographies représentant les éléments de contenu du module art et société présents dans *La légende de la boîte magique*.

Boîtes d'écorce de bouleau décorées du motif de la double courbe et /ou de piquants de porc-épic.

Version écrite de *La légende de la boîte magique*

Reproductions *L'image de l'art*:

Peuples des forêts du Nord-Est:

Birchbark Box (anonymous), *Héritage* #5, Phillip Young

Peuples de la Côte Nord-Ouest:

Tsimshian chest (anonymous), *The Fisherman*, Roy Henry Vickers

Type de réalisation: individuelle

Durée: 15 périodes de 75 minutes

Démarche Pédagogique

Faire- exercice de base d'exploitation et de contrôle

Objectifs intermédiaires (L.P. 3.2.2 / G.T. 3.1.2)

Module langage plastique, 3.2.2: « Expérimenter des éléments de contenu du langage plastique par des exercices de base. »

Module geste et technique, 3.1.2: « Expérimenter des gestes, des techniques, des procédés et des matériaux par des exercices de base.»

« L'exercice d'exploration est une activité dirigée qui mène à la découverte intuitive des éléments du langage plastique et de la corrélation spatiale; c'est une première prise de conscience des valeurs inhérentes au langage de l'art, une initiation aux gestes propres à une technique et le premier pas dans la découverte des ressources d'un procédé » (Gouvernement du Québec, 1984, p. 10). « Ce genre d'exercice a pour but de faire découvrir à l'élève les éléments du langage plastique et leur articulation » (Gouvernement du Québec, 1984, p. 10). Dans le cas présent, l'exercice d'exploration a pour but d'amener l'élève à explorer les couleurs pigmentaires, les valeurs dans les couleurs et le volume suggéré.

« L'exercice de contrôle est une activité structurée qui permet le développement méthodique et sensible de la maîtrise du langage et des gestes propres à la discipline. Dans ce type d'exercice, l'attention est surtout portée sur la qualité expressive des gestes transformateurs d'émotions et d'intuitions et sur leurs rôles dans la représentation » (Gouvernement du Québec, 1984, p.13). « L'exercice de contrôle vise un renforcement des éléments découverts dans l'exercice d'exploration. Il invite aussi l'élève à faire un examen critique de sa démarche afin d'en éliminer les gestes irréfléchis. Il lui permet de développer une plus grande capacité d'organisation mentale et plastique et de mieux ajuster ses gestes à sa pensée » (Gouvernement du Québec, 1984, p. 13). Dans l'exercice suivant, la dextérité manuelle, le discernement visuel et mental et la capacité d'adaptation devraient amener l'élève à constater que les cercles suggéreront un volume et, selon l'emplacement des valeurs pâles et foncées, donneront l'illusion d'être convexe ou concave.

Faire- exercice de base d'exploration et de contrôle

- Tracer à main levée, par un léger trait de pinceau et de peinture acrylique bleue, deux cercles d'environ 7 cm de diamètre sur une feuille de papier Cartridge 12,5 cm x 23 cm.
- Suggérer un volume à l'un des cercles (sphère) en variant les valeurs de bleu, du plus foncé vers le contour extérieur du cercle au plus pâle vers le centre du cercle, en rabattant le bleu avec du noir ou en le dégradant avec du blanc.
- Suggérer un volume à l'autre cercle (sphère) en variant les valeurs de bleu, du plus pâle vers le contour extérieur du cercle au plus foncé vers le centre du cercle, en dégradant le bleu avec du blanc ou en le rabattant avec du noir.

Savoir

Objectifs intermédiaires (Th. 3.1.1/ A.S. 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2 / L.P. 3.2.1 / G.T. 3.1.1)

- Module thématique, 3.1.1: « Décrire les caractéristiques perçues. »
- Module art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »
- Module art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments caractéristiques du mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »
- Module art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit. »
- Module art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments. »
- Module langage plastique, 3.2.1: « Définir et (ou) identifier des éléments de contenu du langage plastique. »
- Module geste et technique, 3.1.1: « Définir et (ou) identifier des techniques, des procédés, des matériaux et des outils. »

Savoir

Thématique: le vocabulaire approprié

Art et société: les aspects des cultures autochtones, reliés au motif de la double courbe et ceux présents dans *La légende de la boîte magique*

Peuple:

- peuple autochtone, algonquien, abénaquis
- chasseurs nomades des forêts du Nord-Est
- peuple abénaquis: peuple de l'aurore
- Nou-jéké-sigou : celui qui fait sécher les mocassins
- Wônban, celle qui est *Première clarté du jour*

Géographie, climat et environnement:

- forêts de feuillus et de conifères
- un jour d'hiver
- le côté où le jour se lève et le côté où le jour se couche

Habitation:

- loge au toit en coupole et recouverte de peaux de caribou
- wigwam en cône ou en dôme dont les composantes sont les perches de saule, les plaques d'écorce de bouleau, la peau de caribou (en hiver), les feuilles aciculaires (conifères) et le feu central

Alimentation:

- la chasse, la pêche

Vêtements:

- vêtements de cuir et/ou de fourrure provenant du caribou, de l'orignal ou du cerf
- mocassins et bottes mocassins de cuir
- tunique longue frangée souvent brodée au crin d'orignal et/ou aux piquants de porc-épic ou encore peinte avec des pigments naturels
- robe s'arrêtant au mollet, frangée et souvent brodée au crin d'orignal et/ou aux piquants de porc-épic ou encore peinte avec des pigments naturels (végétal ou animal)
- pagne de cuir parfois peint à l'aide de pigments végétaux ou animaux
- cuissardes de cuir souvent frangée
- couverture drapée autour du corps
- motifs peints à l'avant et à l'arrière des vêtements qui se veulent un équilibre entre le nord et le sud, l'est et l'ouest ou entre la vie et la mort

Objets coutumiers:

- boîte en écorce de bouleau souvent décorée de motifs de double courbe, de foin d'odeur ou de piquants de porc-épic
- arc et flèche
- carquois d'écorce de bouleau
- tomahawk, arme de guerre et outil de travail, fait d'une pierre attachée à une tige de bois

Moyen de locomotion:

- la marche et la course

Expression artistique et tradition:

- Double courbe simple enjolivée par l'ajout de motifs végétaux (substituts de feuilles, de fleurs, etc.), puis complétée par des formes géométriques (lignes droites, losanges, points [positifs et/ou négatifs], rectangles, etc.).

- La double courbe simple représente, pour les Algonquiens, les vagues de la mer et des nombreux lacs et rivières qui sillonnent leur territoire. À titre de motifs végétaux, ils représentent principalement les plantes médicinales. Les formes géométriques ne semblent pas rattachées à une signification ou un concept particulier.
- masques d'écorce de bouleau ou de feuilles de maïs, sacrés ou profanes
- crécelles, sacrées ou profanes
- tambours, sacrés ou profanes

Tradition, vie sociale et vie religieuse:

- Société matriarcale des Abénaquis
- Animisme (attribuer aux animaux une âme similaire à la sienne)
- Remerciements portés à l'esprit de l'animal tué pour s'être offert physiquement au chasseur
- Règles d'usage:
 - « Il était d'usage autrefois qu'un étranger attendit d'être invité par le chef du village où il était de passage avant de se présenter devant lui.»
- Croyances en la destinée et aux songes prémonitoires:
 - « De retour de la chasse, un jour d'hiver, l'un des frères jeta »... « un corbeau qu'il avait tué et qui saignait encore. »
 - Nou-jéké-sigou le vit et se dit en lui-même: « La jeune fille que j'épouserai aura les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang.»
 - « il demanda à sa mère si une telle jeune femme existait. »
Oui, dit la mère. Mais elle habite très loin et aucun homme ne l'a jamais vue. Je la verrai et je l'épouserai, dit Nou-jéké-sigou.
- La demande en mariage:
 - Me la donnes-tu?

Éléments et événements surnaturels:

- La jeune femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang s'appelait Wônban, elle est la *Première clarté du jour*
- La boîte magique et son contenu (un amérindien minuscule)
- La présence d'un bon génie (*téomul*) et d'un mauvais génie (*bou-hine*)
- La réalisation des vœux:
 - disparition de la montagne de granit
 - destruction du village ennemi et de ses habitants
 - identification de la partie du corps cachant la vie du serpent

Langage plastique: la répétition

Reproduire avec une régularité méthodique, un ou plusieurs éléments à l'intérieur d'une composition.

l'alternance

Répéter avec une régularité méthodique doublée, un ou plusieurs aspects formels.

la symétrie approximative

C'est la correspondance approximative de formes, de textures, de couleurs, etc. des parties opposées d'une composition, distribuées régulièrement selon un axe ou autour d'un centre.

les textures représentées

Créer par des substituts, un effet rappelant et imitant une texture réelle.

les couleurs pigmentaires

Utiliser les couleurs primaires et secondaires (rouge, jaune, bleu, vert, orangé, violet).

les valeurs dans les couleurs

C'est le degré de « pâle », « moyen » ou « foncé » d'un ton, d'une couleur pure et d'une teinte. Une couleur est dégradée lorsque du blanc y est ajouté. Une couleur est rabattue lorsque du noir y est ajouté.

le volume suggéré

Représenter en deux dimensions une forme tridimensionnelle.

Utiliser des jeux d'ombres et de lumières.

la superposition

Faire chevaucher les formes et les éléments du langage plastique.

l'énumération

Distribuer, dans l'espace, des éléments du langage plastique et des formes, sans qu'aucun ne se touche.

la juxtaposition

Accoler les formes et les éléments du langage plastique afin qu'ils se touchent, mais sans se chevaucher.

Geste et technique: peinture à l'acrylique

Construction de la façade d'une boîte magique: le cadre de l'image

Percevoir

Objectifs intermédiaires (Th 3.1.1, 3.1.2 / AS. 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2 / L.P. 3.1.1, 3.1.2 / G.T. 3.1.1)

Module thématique, 3.1.1: « Décrire les caractéristiques perçues. »

Module thématique, 3.1.2: « Comparer (ressemblances et différences) les caractéristiques perçues. »

Module art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »

- Module art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [éléments caractéristiques du mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »
- Module art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit. »
- Module art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments. »
- Module langage plastique, 3.1.1: « Décrire les caractéristiques perçues. »
- Module langage plastique, 3.1.2: « Comparer (ressemblances et différences) les caractéristiques perçues. »
- Module geste et technique, 3.1.1: « Définir et (ou) identifier des techniques, des procédés, des matériaux et des outils. »

Percevoir

- Présenter des photographies et/ou de réelles boîtes d'écorce de bouleau décorées de motifs créés à l'aide de piquants de porc-épic, du motifs de la double courbe ou encore, d'autres objets ornés du motif de la double courbe.
- Faire ressortir les principales caractéristiques des boîtes et des motifs (ex. la texture, la forme, etc.).
- Informer les élèves sur les trois composantes d'une double courbe et sur la signification que lui portent les peuples algonquiens.

Faire - réalisation

Objectifs intermédiaires (Th 3.2.1/ A.S. 3.1.1,3.1.2, 3.2.1,3.2.2 / L.P. 3.3.1 / G.T. 3.2.1)

- Module thématique, 3.2.1: « Trouver une solution inédite (une façon personnelle de représenter et d'exprimer à partir d'un thème) à un problème donné, dans des *travaux...* »

- Module art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »
- Module art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments caractéristiques du mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »
- Module art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit. »
- Module art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments [les éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit]. »
- Module langage plastique, 3.3.1: « Utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression de son monde, dans des *travaux...* »
- Module geste et technique, 3.2.1: « Développer des gestes dans des techniques et des procédés comme moyens de représentation et d'expression de son monde, dans des *travaux...* »

Faire - réalisation

- Imaginer 2 ou 3 motifs de double courbe en s'inspirant de ceux observés sur les boîtes d'écorce de bouleau ou des autres objets présentés.
- Imaginer 2 ou 3 motifs créés à l'aide de piquants de porc-épic et répondant au critère de la répétition, en s'inspirant de ceux observés sur les boîtes d'écorce de bouleau présentées.
- Imaginer un agencement de motifs créés à partir de la double courbe et de la disposition répétitive de cure-dents qui s'inscrira avec régularité dans le cadre de 7 cm situé autour du carton Hi-Art.
- Faire des esquisses de ces 2 ou 3 arrangements de motifs.

- Choisir l'agencement que l'on représentera.

- Effectuer le « percevoir » et le « faire » réalisation de la scène de la légende de la boîte magique autour de laquelle, sera peint l'agencement des motifs de double courbe et des cure-dents imitant les piquants de porc-épic.

Peinture illustrant une scène de la légende de la boîte magique

Percevoir

Objectifs intermédiaires (Th 3.1.1, 3.1.2 / AS. 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2 / L.P. 3.1.1, 3.1.2 / G.T. 3.1.1)

Module thématique, 3.1.1: « Décrire les caractéristiques perçues. »

Module thématique, 3.1.2: « Comparer (ressemblances et différences) les caractéristiques perçues. »

Module art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »

Module art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments caractéristiques du mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »

Module art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit. »

Module art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments. »

Module langage plastique, 3.1.1: « Décrire les caractéristiques perçues. »

Module langage plastique, 3.1.2: « Comparer (ressemblances et différences) les caractéristiques perçues. »

Module geste et technique, 3.1.1: « Définir et (ou) identifier des techniques, des procédés, des matériaux et des outils. »

Percevoir

- Présenter, sous forme de photographies, d'objets réels et/ou de reconstitutions miniaturées, des éléments de la légende et en faire ressortir les principales caractéristiques formelles et culturelles.

Peuple: Photographies d'Autochtones (hommes et femmes de tous âges) assis « en indien », dansant, marchant, courant, etc.

Géographie climat et environnement: Photographies de forêts de feuillus et de conifères lors de l'hiver, de soleil levant et de soleil couchant de même que des branches et des plaques d'écorce de bouleau réelles.

Habitation: Photographies et/ou reproductions miniatures de wigwams (loges) au toit en coupole et recouverts de peaux de caribou ainsi que de wigwams coniques revêtus de plaques de bouleau et de peaux de caribou.

Alimentation: Photographies de petit gibier (oiseaux, castor, lièvre, etc.), de gros gibier (caribou, orignal, cerf, ours, etc.), de poissons (saumon, truite, etc.), de viande et de poisson séchés.

Vêtements: Objets réels et/ou photographies de mocassins, tunique longue frangée et brodée, pagne, cuissardes, mitaines, couverture, etc.

Les vêtements des Algonquiens sont faits de peau et de fourrure de caribou, d'orignal ou de cerf. En été, mocassins et pagne sont portés seuls, avec une tunique courte ou une couverture drapée autour du corps. Les femmes ont aussi des robes s'arrêtant aux mollets sous lesquelles elles enfilent, parfois, des cuissardes longues. En hiver, les hommes portent aussi des cuissardes tenant à la taille par un lien de cuir et descendant sous le genou. Algonquiens et Algonquiennes revêtent une tunique longue, un bonnet de fourrure, des mitaines et de hautes bottes mocassins. Tuniques courtes d'été et tuniques longues d'hiver sont garnies de rangées de franges permettant à la pluie et à la neige de s'écouler rapidement, évitant ainsi les vêtements trempés. Ces tuniques frangées sont souvent peintes ou brodées aux piquants de porc-épic et/ou au crin d'orignal.

Objets coutumiers de la femme: Objets réels et/ou photographies de boîtes d'écorce de bouleau et de boîtes de frêne décorées de foin d'odeur, de piquants de porc-épic et/ou du motif de la double courbe.

Les boîtes d'écorce de bouleau sont l'un des objets les plus utilisés par les femmes algonquiennes. « Ces contenants, « mococks », sont taillés dans l'écorce résistante du bouleau, cousus avec des racines de sapins ou d'épinettes et étanchéifiés avec la résine de ces arbres » (Létourneau, 1988, p. 147). Ces boîtes sont gravées et souvent décorées du motif de la double courbe.

Objets coutumiers de l'homme: Objets réels et/ou photographies de carquois d'écorce de bouleau, arc, flèches, tomahawk

L'homme, responsable de la survie de la famille utilise pour la chasse, l'arc et les flèches droites et emplumées. Il a aussi besoin d'un carquois pour transporter ses flèches. Arme de guerre et outil de travail, le tomahawk (hache de pierre) est aussi utilisé par l'homme algonquien.

Moyen de locomotion: Objets réels ou reproduits et/ou photographies de raquettes, toboggan, canot.

Expression artistique: Objets réels et/ou photographies de boîtes d'écorce de bouleau, de boîtes de frêne, sur lesquelles apparaissent différents motifs de doubles courbes, des ornements de foin d'odeur ou de la broderie de piquants de porc-épic; de masques d'écorce de bouleau ou de feuilles de maïs, de crécelles et de tambours.

- Assister à la conférence de madame O'Bomsawin, anthropologue abénaquise.
- Faire une lecture animée de *La légende de la boîte magique*.

- Faire ressortir les éléments de contenu du module art et société en relation avec les traditions, la vie sociale, la vie religieuse présents dans *La légende de la boîte magique*.

Tradition, vie sociale et vie religieuse:

- Règles d'usage:

- « Il était d'usage autrefois qu'un étranger attendit d'être invité par le chef du village où il était de passage avant de se présenter devant lui. »

- Croyances en la destinée et aux songes prémonitoires:

- « De retour de la chasse, un jour d'hiver, l'un des frères jeta »... « un corbeau qu'il avait tué et qui saignait encore. »

- Nou-jéké-sigou le vit et se dit en lui-même: « La jeune fille que j'épouserai aura les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang.»

- « il demanda à sa mère si une telle jeune femme existait. »

Oui, dit la mère. Mais elle habite très loin et aucun homme ne l'a jamais vue. Je la verrai et je l'épouserai, dit Nou-jéké-sigou.

- La demande en mariage:

- Me la donnes-tu?

Éléments et événements surnaturels (croyances):

- La jeune femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang s'appelait Wônban, elle est la *Première clarté du jour*

- La boîte magique et son contenu (un amérindien minuscule)

- La présence d'un bon génie (*téomul*) et d'un mauvais génie (*bou-hine*)

- La réalisation des vœux:

- disparition de la montagne de granit

- destruction du village ennemi et de ses habitants

- identification de la partie du corps cachant la vie du serpent

- Amener les élèves à comparer des éléments de la légende algonquienne avec des contes et/ou des légendes connus des Québécois et Québécoises (ex. Cendrillon, Blanche-Neige et Aladdin).
- S'inspirer de la légende afin d'imaginer la scène que l'on désire représenter.

Faire - réalisation

Objectifs intermédiaires (Th 3.2.1 / AS. 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2 / L.P. 3.3.1 / G.T. 3.2.1)

- Module thématique, 3.2.1: « Trouver une solution inédite (une façon personnelle de représenter et d'exprimer à partir d'un thème) à un problème donné, dans des *travaux...* »
- Module art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »
- Module art et société 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments caractéristiques du mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »
- Module art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit. »
- Module art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments [les éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit]. »
- Module langage plastique, 3.3.1: « Utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression de son monde, dans des *travaux...* »
- Module geste et technique, 3.2.1: « Développer des gestes dans des techniques et des procédés comme moyens de représentation et d'expression de son monde, dans des *travaux...* »

Faire - réalisation

- Représenter une scène inspirée de *La légende de la boîte magique*, par une peinture à l'acrylique, sur un carton Hi-Art.
- Tracer, sur le carton Hi-Art, un cadre de 7 cm à l'aide d'un crayon de plombagine.
- Choisir un ou deux personnage(s) et visualiser le(s) mouvement(s) qu'il(s) effectuera (ou effectueront) dans sa réalisation.
- Identifier les vêtements que porteront ces personnages.
- Imaginer, dans une scène hivernale, l'environnement entourant le ou les personnages (forêt, matériaux, habitation, objets coutumiers, objets de culte ou de fête, etc.) et déterminer la position du soleil dans sa réalisation.
- Intégrer une ou plusieurs boîtes d'écorce de bouleau.
- Rechercher des textures observées sur les photographies et/ou sur les objets réels qui pourraient orner des éléments de sa réalisation.
- Introduire des effets d'ombres et de lumières, en rapport avec la position du soleil et des objets lumineux de l'image, qui accentuent l'atmosphère de la scène que l'on désire représenter.
- Choisir les couleurs que l'on utilisera pour peindre le cadre, le motif de la double courbe et les cure-dents, en répondant au critère de la répétition et en s'inspirant des couleurs employées dans sa représentation.
- Peindre l'espace du cadre à l'aide de peinture à l'acrylique diluée dans l'eau (transparence).

- Tracer le schéma de l'agencement du motif de la double courbe et du motif de la disposition répétitive des cure-dents à l'aide d'un crayon de plombagine et de papier calque en respectant l'agencement esquissé préalablement.
- Peindre les motifs de la double courbe à l'aide de peinture à l'acrylique.
- Peindre les cure-dents de façon à obtenir le nombre voulu de chacune des couleurs désirées en se servant de peinture à l'acrylique.
- Coller les cure-dents en observant l'esquisse réalisée au préalable.

Voir – l'image de l'élève

Objectifs intermédiaires: (Th 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.4.1, 3.4.2 / AS. 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2, 3.3.1 / L.P. 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 / G.T. 3.3.2)

- Module thématique, 3.3.1: « Décrire les substituts choisis par l'auteur pour représenter son idée à partir d'un thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.3.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite le thème, pour exprimer son idée, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.3.3: « Comparer (ressemblances et différences) des façons de représenter et d'exprimer à partir d'un thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.4.1: « Raconter le thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.4.2: « Parler des sensations, des émotions, des sentiments, des intuitions, qui se dégagent de l'image, dans des *travaux...* »
- Art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »
- Art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit] ». »
- Art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit. »

- Art et société, 3.2.2: « Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments [des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit]. »
- Art et société, 3.3.1: « Identifier les lieux de diffusion des éléments de ces cultures. »
- Langage plastique, 3.4.1: « Nommer les éléments de contenu du langage plastique choisis par l'auteur comme substituts pour représenter son monde, dans des *travaux...* »
- Langage plastique, 3.4.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite les éléments de contenu du langage plastique pour exprimer son monde, dans des *travaux...* »
- Langage plastique, 3.4.3: « Comparer (ressemblances et différences) des façons d'utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression, dans des *travaux...* »
- Geste et technique, 3.3.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite la matière par le geste pour exprimer son monde, dans des *travaux...* »

Voir – l'image de l'élève

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.2, 3.4.1 / art et société 3.1.1, 3.2.1)

- Décrire, en 3 à 5 lignes, la scène représentée dans sa réalisation en utilisant le vocabulaire propre aux cultures autochtones et au langage plastique.

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1 / art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2)

- Identifier les éléments de sa réalisation qui caractérisent le mode de vie des peuples algonquiens en utilisant le vocabulaire propre aux cultures autochtones. (Géographie, climat, environnement, habitation, alimentation, vêtements, objets coutumiers des femmes et des hommes, locomotion, expression artistique, tradition, vie sociale, vie religieuse).

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.3, 3.4.1 / langage plastique 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 / geste et technique 3.3.2)

- Dégager les principales ressemblances et différences, au niveau du thème et du langage plastique, entre la réalisation de la scène principale que tu as effectuée et celle de ton camarade de table.

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1, 3.3.2, 3.4.2 / langage plastique 3.4.2 / geste et technique 3.3.2)

- Attribuer un sentiment ou une expression qui se dégage de la scène que l'on a représentée (panique, calme, etc.), puis appuyer sa réponse sur des éléments particuliers de sa réalisation (3 à 4 lignes).

(Objectifs intermédiaires: art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1)

- Indiquer le matériel principal qui servait à la construction des wigwams et nommer d'autres de ses utilités.

(Objectifs intermédiaires: art et société 3.2.2)

- Nommer une des raisons pour lesquelles ce matériel était utilisé.

(Objectifs intermédiaires: art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1 / langage plastique 3.4.1)

- Identifier les trois composantes du motif de la double courbe exploitée par les Algonquiens.

(Objectifs intermédiaires: art et société 3.3.1)

- Identifier un lieu dans lequel sont présentés des éléments de la culture Algonquienne.

Voir – l'image de l'artiste

Objectifs intermédiaires (Th 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.4.1, 3.4.2 / A.S. 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.2.1 / L.P. 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 / G.T. 3.3.1, 3.3.2)

Afin de réaliser cette démarche d'apprentissage, nous avons utilisé des reproductions d'œuvres d'artistes tirées du matériel pédagogique *L'image de l'art* (Zuk et Bergland, 1995, p. 104 et 1992, p. 170). Les reproductions utilisées sont *Birchbark Box* (Anonymous) et *Heritage #5* de Phillip Young des peuples des forêts du Nord-Est ainsi que *Tsimshian Chest* (Anonymous) et *The Fisherman* de Roy Henry Vickers des peuples de la côte Nord-Ouest. Nous avons voulu permettre une comparaison entre des œuvres traditionnelles et des œuvres contemporaines de deux peuples autochtones.

- Module thématique, 3.3.1: « Décrire les substituts choisis par l'auteur pour représenter son idée à partir d'un thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.3.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite le thème, pour exprimer son idée, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.3.3: « Comparer (ressemblances et différences) des façons de représenter et d'exprimer à partir d'un thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.4.1: « Raconter le thème, dans des *travaux...* »
- Module thématique, 3.4.2: « Parler des sensations, des émotions, des sentiments, des intuitions, qui se dégagent de l'image, dans des *travaux...* »
- Art et société, 3.1.1: « Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit. »
- Art et société, 3.1.2: « Décrire les particularités de ces éléments [des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit]. »
- Art et société, 3.1.3: « Comparer (ressemblances et différences) des éléments caractéristiques d'une culture autochtone à ceux d'une autre culture autochtone. »
- Art et société, 3.2.1: « Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et inuit. »
- Langage plastique, 3.4.1: « Nommer les éléments de contenu du langage plastique choisis par l'auteur comme substituts pour représenter son monde, dans des *travaux...* »
- Langage plastique, 3.4.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite les éléments de contenu du langage plastique pour exprimer son monde, dans des *travaux...* »
- Langage plastique, 3.4.3: « Comparer (ressemblances et différences) des façons d'utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression, dans des *travaux...* »
- Geste et technique, 3.3.1: « Nommer la technique, le procédé et les matériaux choisis par l'auteur pour représenter son monde, dans des *travaux...* »
- Geste et technique, 3.3.2: « Décrire la manière dont l'auteur traite la matière par le geste pour exprimer son monde, dans des *travaux...* »

Voir – l'image de l'artiste

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1, 3.3.3 / art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3)

- Relever un élément thématique présent dans les deux œuvres des peuples de la côte Nord-Ouest, étant absent dans les œuvres des peuples des forêts du Nord-Est.

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1, 3.3.3 / art et société. 3.1.1, 3.1.2 / langage plastique 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 / geste et technique 3.3.1)

- Identifier un élément qui distingue nettement les deux œuvres contemporaines (*Héritage #5* et *The Fisherman*) des deux œuvres traditionnelles.

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 / art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 / langage plastique 3.4.1, 3.4.3)

- Décrire les formes privilégiées par chacun de ces peuples en se référant à leurs œuvres respectives.

(Objectifs intermédiaires : thématique 3.4.1, 3.4.2 / art et société 3.1.1)

- Imaginer ce que rangeaient les différents peuples autochtones dans leurs boîtes d'écorce de bouleau ou dans leurs coffres de bois.

(Objectifs intermédiaires: thématique 3.3.1, 3.3.2 / art et société 3.1.1, 3.1.2, 3.2.1 / langage plastique 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3)

- Les deux œuvres contemporaines illustrent des éléments de la nature. Identifier, dans l'œuvre de Phillip Young, quels sont ces éléments et décrire les moyens qu'il utilise pour les représenter.

CHAPITRE XIII

INSTRUMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Ce chapitre présente les instruments qui servent à la collecte des données, soit les images réalisées par les élèves, les textes dans lesquels ils dégagent les idées de leur image et les commentaires de la communauté autochtone d'Odanak. Les instruments l'analyse qui seront utilisés pour vérifier l'atteinte des qualités de la séquence didactique feront aussi l'objet d'une attention particulière.

1. LE MODULE ART ET SOCIÉTÉ DANS LA PRATIQUE ARTISTIQUE ET LA PREMIÈRE QUALITÉ DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

La question de recherche en lien avec la première qualité attendue de la séquence didactique est: « Dans quelle mesure la séquence didactique résout-elle le problème de cloisonnement du module art et société ? ».

Le problème est résolu dans la mesure où la séquence didactique offre un « savoir » thématique ayant pour sujet les facteurs d'influence et les aspects des cultures algonquiennes servant de guide pour la réalisation d'images par les élèves. Le module art et société contribue alors à élargir et enrichir les connaissances des élèves car « En art, c'est l'image qui permet à l'artiste et à l'élève d'atteindre la connaissance » (Gouvernement du Québec, 1984, p.4).

L'étude des cultures algonquiennes est dirigée par les étapes de la démarche d'apprentissage des arts plastiques au secondaire; le « percevoir », le « savoir » thématique et plastique, le « faire » et le « voir ». Le module art et société répond donc aux exigences de l'objectif global du programme d'enseignement « amener les élèves à vivre des expériences esthétiques par le « faire » et le « voir » l'image » (Gouvernement du Québec, 1982, p.9).

La séquence didactique intègre le module art et société à la pratique artistique en utilisant son contenu comme thématique. Par le fait même, elle offre une application conjointe des objectifs des quatre modules d'éléments de contenu: le module « art et société », le module « thématique », le module « langage plastique » et le module « geste et technique ». Ainsi, le module « art et société » s'inscrit dans le processus manuel de l'éducation artistique.

L'élaboration et la réalisation d'une telle séquence didactique ont montré la faisabilité d'une activité plastique et artistique guidée par l'histoire de l'art qui englobe l'étude des cultures autochtones. Ainsi, la première qualité attendue de la séquence didactique est atteinte puisqu'à travers elle, le module « art et société » est intégré à la pratique artistique.

2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

L'élaboration et la réalisation du matériel sont requises afin de répondre à la première question de recherche et de vérifier l'atteinte de la première qualité de la séquence didactique. Toutefois, pour répondre aux autres questions de recherche et vérifier l'atteinte des deuxième et troisième qualités de la recherche, l'observation des effets de la mise à l'essai est nécessaire.

2.1 LES IMAGES DES ÉLÈVES

La consigne générale destinée à la réalisation artistique, précisée par d'autres consignes, est la suivante: « Représenter une scène inspirée de *La légende de la boîte magique*, par une peinture à l'acrylique ». Les images réalisées par les élèves permettront d'évaluer dans quelle mesure les facteurs d'influence et les aspects significatifs des cultures algonquiennes ont été fidèlement *représentés*. Aussi, elles permettront d'apprécier dans quelle mesure les substituts traduits et concrétisés par la forme et la matière dans les images des élèves contribuent à en accentuer l'*expression*.

2.2 LES TEXTES DANS LESQUELS LES ÉLÈVES DÉGAGENT LES IDÉES DE LEUR IMAGE

Une partie de la quinzième et dernière période est consacrée à un test écrit. Dans ce dernier, les élèves sont invités à répondre à des consignes ayant pour objet le « voir » l'image de l'élève et le « voir » l'image de l'artiste. Aussi, des questions sont orientées de façon à recueillir leurs commentaires à propos de l'activité. Les réponses à deux consignes du « voir » *l'image de l'élève* ont été retenues aux fins de l'évaluation. Ainsi, afin d'observer dans quelle mesure les élèves mentionnent les facteurs d'influence et les aspects des cultures algonquiennes *représentés* dans leur image et dans quelle mesure ils utilisent le vocabulaire approprié pour parler de ces cultures, la consigne suivante est donnée: « Identifier les éléments de son image qui caractérisent le mode de vie des peuples algonquiens en utilisant le vocabulaire propre aux cultures autochtones ». Pour se rendre compte de la reconnaissance de l'*expression* qui se dégage de l'image des élèves, nous observons leur réponse à la consigne « Attribuer un sentiment ou une expression qui se dégage de la scène que l'on a représentée (panique, calme, etc.) puis, appuyer sa réponse sur des éléments particuliers de son image ».

2.3 LES COMMENTAIRES DE LA COMMUNAUTÉ D'ODANAK

Cet instrument de collecte des données consiste en un recueil de commentaires de la communauté autochtone algonquienne abénaquise d'Odanak face à l'exposition des réalisations issues de la séquence didactique. Ces réactions permettront de juger de la fidélité et de la signification des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes représentés dans les images des élèves.

À cet effet, du 2 au 16 août 1998, une exposition des peintures des élèves s'est tenue au *Musée des Abénakis d'Odanak*. Le vernissage, auquel assistaient une quarantaine de personnes, dont des membres de la communauté abénaquise, des élèves du groupe de mise à l'essai et leurs parents, nous a permis d'expliquer les difficultés rencontrées dans l'enseignement des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones; d'expliquer le bien fondé de notre activité type, ses sources

d'information provenant des livres et des informateurs qualifiés des deux communautés abénaquises (Odanak et Wôlinak); de présenter la valeur des légendes comme source d'inspiration des réalisations artistiques. Le tout a été présenté comme la résultante d'une recherche en science de l'éducation.

Aussi, en nous basant sur les réponses données au « voir » l'image de l'élève dans le texte et sur les commentaires qu'elle y avait ajoutés, nous avons invité une élève (réalisation #3) à rédiger par écrit, un texte qui lui servirait de référence pour un exposé oral de son expérience. Au vernissage, elle a présenté sa réalisation en expliquant la source d'inspiration de son travail, en commentant la visite de madame O'Bomsawin et en donnant ses impressions sur l'activité. Nous sommes donc en mesure de présenter ses propos.

En observant ma réalisation, on découvre Nou-jéké-sigou tirant sa flèche rouge vers le soleil levant dans le but de retrouver la jeune fille au cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang. Le sol est couvert de neige. À la sortie de la forêt, on aperçoit encore quelques feuillus. L'Algonquien porte son pagne, ses cuissardes, ses mocassins de cuir, sa tunique frangée ornée de motifs végétal, animal et géométrique ainsi que de la double courbe, ce symbole typiquement algonquien. Son arc, sa flèche, son carquois et sa boîte d'écorce de bouleau l'accompagnent dans sa quête. Mon image me donne le goût de l'aventure, de la découverte de l'inconnu car de la forêt, je me sens dirigée vers un autre milieu, vers la luminosité du soleil, vers le vide... tout comme Nou-jéké-sigou qui parcourt son trajet vers l'inconnu en emportant que l'essentiel. En ce qui concerne la visite de Nicole [O'Bomsawin], j'ai trouvé intéressant d'entendre parler du passé et de la culture autochtone par une Abénaquise. Quant à la légende, elle m'a permis de me créer des images mentales; c'était comme un film. Puis, j'ai pu peindre la scène qui m'a marquée le plus.

L'image de cette élève (#3) est riche de facteurs d'influence et d'aspects des cultures algonquiennes interprétés selon ses idées, perceptions et intuitions. Elle ajoute à ce savoir, une symbolisation et une expression traduisant l'imaginaire, le sensible et l'émotion qui l'ont habitée.

3. INSTRUMENTS D'ANALYSE

3.1 INSTRUMENTS D'ANALYSE DES IMAGES

Les grilles d'analyse des données de l'image sont une adaptation des intentions évaluatives (critères), des objets d'évaluation et des indicateurs attendus que propose le ministère de l'Éducation dans les épreuves d'appoint (examens régionaux) destinées aux élèves de troisième secondaire. Nous y avons ajouté un exemple type de chaque degré de l'échelle d'appréciation.

3.1.1 INTENTIONS ÉVALUATIVES

Deux grilles ont été élaborées en fonction de la *représentation* des éléments des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes dans les images des élèves. Chacune veut répondre à un des critères jugés nécessaires, par le ministère de l'Éducation (1984, p.5 cité à la page 97), pour lire cette fonction de l'image. Le premier critère, « identifier les substituts utilisés », a permis de formuler l'intention évaluative: *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes*, alors que le second critère, « reconnaître leurs caractères signifiants à travers la fonction qui leur est assignée », a conduit à la conception de l'intention évaluative: *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes*.

Une troisième grille est vouée à l'appréciation de l'expressivité des images des élèves, c'est-à-dire à l'exploitation de l'expression de la forme mise en évidence par la matière. Elle portera sur les *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image*.

3.1.2. OBJETS D'ÉVALUATION

L'objet *scène d'hiver* comprend trois facteurs d'influence: le climat, l'environnement géographique et l'habitation. L'habitation n'est pas un objet obligatoire à introduire dans l'image, mais elle est souvent représentée.

Le second objet varie selon les trois intentions évaluatives. Afin d'évaluer la *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes*, l'objet observé sera le *vêtement* puisqu'il est significatif des aspects vestimentaires propres à ces cultures. À l'intention évaluative *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes*, l'objet *personnage* sera ajouté à l'objet *vêtement* puisque l'interaction avec les autres éléments dépend tant du positionnement du personnage que du choix des vêtements. Pour l'appréciation des *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image*, l'objet se nommera *personnage, vêtements et objets usuels* puisque leur corrélation est particulièrement dépendante du caractère expressif du personnage.

L'aspect objets usuels concernera plus spécifiquement la boîte d'écorce de bouleau. Les autres objets seront pris en considération, mais une importance moindre leur sera accordée. L'objet d'évaluation sera donc nommé *boîte d'écorce de bouleau et objets usuels*. Pour l'intention évaluative *substituts authentiques, traduits par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image*, les objets usuels ne sont pas sujet d'une évaluation particulière puisqu'ils sont déjà compris dans l'objet d'évaluation *personnage, vêtements et objets usuels*.

Un autre facteur d'influence, jouant un rôle important dans la légende, deviendra un objet d'évaluation. Il s'agit du soleil. Pour l'intention évaluative *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes* la présence du soleil ou l'indice de sa présence sera évalué; l'objet se nomme *position du soleil*.

L'intention évaluative *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes* s'intéresse aux jeux d'ombre et de lumière, l'objet est appelé *positionnement de l'ombre et de la lumière*. Pour l'intention évaluative *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image* l'appréciation portera sur l'atmosphère à laquelle contribuent les effets de l'ombre et de la lumière, ce sera l'objet *ombre et lumière*.

L'objet suivant comprend les aspects expression artistique et tradition socio-culturelle. L'objet *doubles courbes*, pour l'intention évaluative *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes* portera sur l'évaluation de ce motif et de ses composantes. L'objet *doubles courbes et cadre* pour les intentions évaluatives *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes et substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image* ajoute la prise en considération des autres motifs du cadre et son espace.

3.1.3 CATÉGORIES DES DEGRÉS DE PERFORMANCE

Pour chacune des intentions évaluatives, des tableaux de présentation des résultats consignent, à l'aide d'une échelle quantitative, le degré de performance de chacun des objets d'évaluation dans les réalisations des élèves selon les catégories: *objet entièrement respecté*, correspondant à un résultat de 2/2; *objet partiellement respecté*, correspondant à un résultat de 1/2; *objet peu ou pas respecté* correspondant à un résultat de 0/2. Ces catégories sont valables pour les intentions évaluatives *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes* alors que pour l'intention évaluative *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image*, leur appellation change pour *qualités entièrement exploitées, partiellement exploitées, peu ou pas exploitées*.

3.1.4 LIMITES DES CATÉGORIES

Pour l'analyse des données et la présentation, les exemples de chacun des objets par rapport aux catégories des degrés de l'échelle d'appréciation des trois intentions évaluatives, nous avons identifié les points principaux à évaluer sans inclure tous les détails diversifiés qui sont représentés et exprimés d'une image à l'autre.

3.1.5 INDICATEURS ATTENDUS

Pour chacune des intentions évaluatives et chacun des objets, des indicateurs attendus précisent les attentes du chercheur-enseignant face aux substituts visuels et à leur traitement dans l'image. Ils sont explicités dans les grilles d'analyse.

3.1.6 LES EXEMPLES

Les exemples présentés dans les grilles d'analyse ont été choisis en fonction de l'exploitation des objets d'évaluation face à chacune des intentions évaluatives. Chacun correspond à un degré précis de l'échelle d'appréciation.

3.1.7 GRILLES D'ANALYSE

Cette section présente les grilles d'analyse des données des images des élèves selon l'intention évaluative I, *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes*; l'intention évaluative II, *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes* et l'intention évaluative III, *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image*.

Intention évaluative I				
Fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes (1)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Scène d'hiver	<p>Un lieu caractéristique à l'hiver, présentant de la neige et une atmosphère de froidure.</p> <p>Un environnement propre au Québec avec des feuillus et des conifères.</p> <p>Si l'habitation est représentée dans l'image, elle devrait être représentative des formes de wigwams existantes et plus particulièrement fidèle aux deux formes étudiées: en dôme ou en cône.</p> <p>De plus, son revêtement devrait être texturé de façon à ressembler à de l'écorce et /ou à de la fourrure. (Une texture ressemblant à de la toile indiquerait qu'un tipi plutôt qu'un wigwam a été représenté.)</p>	<p>Dans la réalisation de l'élève #6, la neige recouvre le sol, emplit les branches des arbres, s'est déposée ça et là sur les wigwams et sur la montagne.</p>	<p>La réalisation de l'élève #10 montre un sol boueux tel que nous pouvons l'observer à la fonte des neiges. L'herbe est de couleur terme telle celle du début du printemps. Les sapins représentés à l'arrière-plan sont pleins de neige.</p>	<p>Dans la réalisation de l'élève #7, aucune trace de neige n'est présente sur les éléments de la composition. Le seul indice témoignant de la saison hivernale est l'arbre dépourvu de ses feuilles.</p>
Vêtements	<p>Présence d'au moins un personnage habillé de vêtements traditionnels algonquiens tels la tunique courte ou longue (brodée et /ou frangée), le pagne, les cuissardes, les mocassins ou les bottes mocassins, la robe (brodée et /ou frangée), etc.</p>	<p>L'élève #6 a vêtu le personnage masculin de sa réalisation d'une tunique longue frangée et brodée et de cuissardes. Le personnage féminin porte une robe longue frangée. Tous deux sont chaussés de bottes mocassins. Ces vêtements semblent en cuir.</p>	<p>Le personnage représenté pas l'élève #18 porte une tunique courte frangée et des bottes mocassins. Toutefois, la jupe courte n'est pas un vêtement qui appartient aux cultures autochtones traditionnelles. Les vêtements semblent faits de cuir.</p>	<p>Le personnage de la réalisation de l'élève #4 revêt des bottes mocassins et un manteau dont la matière n'est pas identifiable outre l'ornement de fourrure autour du col, de la fermeture et des manches.</p>

Tableau IV – Grille d'analyse de l'intention évaluative I, partie 1

Intention évaluative I				
Fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes (2)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Boîte d'écorce et objets usuels	Représentation d'une boîte d'écorce de bouleau (non décorée ou décorée de piquants de porc-épic, de foin d'odeur et /ou de motifs) et d'autres objets non obligatoires tels l'arc, la flèche, le carquois, etc.	La réalisation de l'élève #15 met en évidence une boîte d'écorce de bouleau décorée d'un motif végétal comme élément significatif de la légende. De plus, elle illustre les flèches, le carquois et les séchoirs à fourrures.	L'élève #1 a intégré la boîte d'écorce de bouleau à la ceinture de son personnage mais, elle est difficilement visible (ne pas confondre avec le carquois). Par contre, arc, flèche et carquois décoré sont représentés.	Dans la réalisation de l'élève #18 la boîte d'écorce, située sur la hanche du personnage est à peine visible. Du moins, l'arc et la flèche ont été ajoutés à la scène.
Position du soleil	Le soleil est présent dans l'image ou une luminosité permet d'identifier sa position.	Le soleil occupe l'arrière plan de la scène réalisée par l'élève #3. Sa position, de même que sa luminosité sont clairement représentées dans le ciel, sur le sol et sur les éléments de la composition.	L'élève #13 a tenté de situer le soleil par l'illumination qu'il amène aux objets. La lumière vient de la partie supérieure droite où le sol est représenté par une couleur pâle rabattue à mesure qu'elle se rapproche de la partie inférieure gauche. Dans la réalisation de l'élève #18, le soleil est présent mais n'apporte aucune luminosité aux éléments de la scène.	Dans la réalisation de l'élève #17, ni le soleil, ni l'indice de sa luminosité sont présentés sauf une légère variante dans les teintes de la robe et de la peau du personnage (teintes plus pâles vers la gauche et plus foncées vers la droite)

Tableau IV – Grille d'analyse de l'intention évaluative I, partie 2

Intention évaluative I				
Fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes (3)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Double-courbes	<p>Les trois composantes de la double-courbe sont présentes: double-courbe simple, motif végétal et forme géométrique.</p> <p>Chacune des double-courbes répond à la symétrie approximative.</p>	<p>Autour des six lignes fines en forme de double-courbes de la réalisation de l'élève # 15 sont enchevêtrées des lignes courbes et saccadées faisant lieu de plantes grimpances. Le centre de chacune des double-courbes est marqué par la présence d'un motif végétal et d'une forme géométrique; une rose peinte sur un losange. L'intérieur de ce losange est divisé en de maints petits losanges. Chacune des double-courbes respecte la symétrie approximative.</p>	<p>L'élève # 11 a représenté quatre double-courbes qui répondent à la symétrie approximative par un axe central. La double-courbe simple est exploitée de façon à ressembler à un agencement d'os ayant été utilisés pour créer un motif floral situé entre deux petites feuilles. Le motif géométrique étant absent, la réponse au critère est partielle.</p>	<p>Les double-courbes de la réalisation de l'élève # 4 ne présentent aucun motif végétal ni aucune forme géométrique. De plus, la double-courbe simple répond difficilement à la symétrie approximative.</p>

Tableau IV – Grille d'analyse de l'intention évaluative I, partie 3

TABLEAU DE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS																			
Intention évaluative I																			
Fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes																			
Réalisation des élèves Objets d'évaluation	Réalisation de l'élève #1	Réalisation de l'élève #2	Réalisation de l'élève #3	Réalisation de l'élève #4	Réalisation de l'élève #5	Réalisation de l'élève #6	Réalisation de l'élève #7	Réalisation de l'élève #8	Réalisation de l'élève #9	Réalisation de l'élève #10	Réalisation de l'élève #11	Réalisation de l'élève #12	Réalisation de l'élève #13	Réalisation de l'élève #14	Réalisation de l'élève #15	Réalisation de l'élève #16	Réalisation de l'élève #17	Réalisation de l'élève #18	Somme sur 36 points
	Scène d'hiver	2	1	2	2	2	2	0	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2
Vêtements	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33
Boîte d'écorce et objets usuels	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	31
Position du soleil	1	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	2	1	0	1	26
Double-courbes	2	1	2	0	1	2	0	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	23
Somme sur 10 points	8	8	10	4	9	10	4	9	8	8	9	10	8	7	10	7	8	5	78,9%

Tableau V – Présentation des résultats de l'intention évaluative I

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (1)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Scène d'hiver	Une unité devrait caractériser le sol, les arbres et les différents éléments de la composition.	Dans la réalisation de l'élève #6, le sol et les arbres sont couverts de neige. Les wigwams ont la partie supérieure recouverte de fourrures (isolation des habitations) sur lesquelles la neige s'est déposée.	La scène d'hiver de la réalisation de l'élève #11 est caractérisée par la rivière glacée et enneigée, les sapins couverts de neige et les deux amas de neige de l'avant plan. Cependant, l'herbe verte et longue devrait faire suite à la fonte des neiges.	La neige couvre partiellement le sol de la scène représentée par l'élève #9. L'herbe est d'un vert éclatant qui ressemble à celle de l'été et de multiples fleurs sont épanouies.
Vêtements	Les vêtements doivent concorder avec le climat. En d'autres mots, les personnages doivent être vêtus chaudement (tunique ou robe à manche longue, cuissardes, bottes mocassins, couverture drapée, etc.	Le personnage de la réalisation de l'élève #3 est vêtu d'une tunique longue frangée dont les manches couvrent entièrement les bras. Il porte aussi un pagne, des cuissardes et des mocassins. Tous les vêtements semblent en cuir. L'habillement représenté est fidèle à celui que les Algonquiens portaient traditionnellement.	L'élève #17 a habillé le personnage de sa réalisation de vêtements qui semblent en cuir. Les bottes mocassins sont telles que les portaient les autochtones par temps froid. Toutefois, la robe mi-cuisse à manches courtes est une tenue trop fraîche pour être portée dans un climat de froidure.	Le personnage féminin de la réalisation de l'élève #15, revêt seulement une robe courte à bretelles. Le vêtement est hors-saison; il ne cadre pas avec la scène hivernale. ¹

1) Nous attribuons à cette réalisation une appréciation de 1/2 puisque le personnage de la partie supérieure centrale revêt une couverture telle celles que portaient les algonquiens en hiver et puisque le personnage du centre porte les cuissardes malgré son torse nu.

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 1

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (2)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Personnage(s)	Les personnages doivent être en lien avec l'environnement qui les entoure, c'est-à-dire qu'ils doivent être situés et positionnés en fonction d'une évolution ou d'une action qui se déroule dans un lieu qu'identifie la scène hivernale.	<p>Dans la réalisation de l'élève #6, les deux personnages se tiennent côte à côte. Ensemble ils s'éloignent du village en marchant.</p> <p>Inspirée de la légende, cette élève a représenté Nou-jéké-sigou le jeune autochtone héros de la légende qui quitte en compagnie de Wônban, le village où cette jeune femme était prisonnière.</p> <p>« ... les Anciens demandèrent à Nou-jéké-sigou d'être leur chef, mais il refusa en disant qu'il était simplement venu chercher la femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui s'appelait Wônban, <i>Première clarté du jour</i> »</p>	<p>Dans la réalisation de l'élève #17, un chemin de terre détrempe indique de fréquents passages ayant eu pour conséquence de faire fondre la neige. Il en est de même pour le sol entourant le village.</p> <p>Cette élève a sûrement voulu faire comprendre que la jeune femme de sa réalisation vient du village et se dirige vers l'avant-plan du tableau.</p> <p>Quoi qu'il en soit, le personnage est immobile et son évolution stagnante. De plus, bien que l'on puisse supposer que le personnage représente Wônban, la jeune femme de la légende, il est difficile d'associer un passage de ce récit à la scène représentée.</p>	<p>La réalisation de l'élève #4 montre un personnage immobile situé près de deux wigwams, un en dôme et un en cône.</p> <p>Aucun élément ne se rapporte à la légende et seul les wigwams sont représentatifs d'aspects de la culture algonquienne traditionnelle.</p> <p>Aucune action ne se déroule, le personnage n'a aucun trait distinctif, donc aucun passage de la légende ne peut être identifié.</p>

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 2

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (3)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Boîte d'écorce et objets usuels	La boîte d'écorce de bouleau est localisée en un espace qui concorde avec l'action posée par le ou les personnages de même qu'avec le lieu où elle se trouve. Il en est de même pour les autres objets représentés.	La boîte d'écorce de bouleau de la réalisation de l'élève #6 est tenue par le personnage féminin. Quant au personnage masculin, il transporte un arc dans ses mains et un carquois rempli de flèches dans son dos. Les objets usuels, incluant la boîte d'écorce, sont bien situés par rapport à la scène représentée. Les deux personnages repartent avec des objets traditionnels algonquiens qui selon la légende, leur appartiennent.	Dans la réalisation de l'élève #13 la boîte d'écorce de bouleau est déposée sur un sol qui semble humide, sous un sapin, à proximité d'un wigwam. Un personnage lui fait face mais son interaction avec la boîte n'est pas distincte. Aucun autre objet usuel n'est représenté. Le personnage représente peut-être Nou-jéké-sigou, l'autochtone de la légende s'appropriant à faire appel aux pouvoirs du génie que contient la boîte, mais l'intention de représentation de l'élève n'est pas clairement montrée.	La boîte d'écorce de bouleau peinte dans la réalisation de l'élève #14 est située dans un nœud creux de l'arbre. Bien qu'il soit clairement représenté que le personnage court contre sa flèche dont la localisation dans l'image est révélatrice de l'action qui se déroule et qu'elle illustre parfaitement une parcelle de la légende, l'emplacement de la boîte est sans lien avec la scène représentée. Ce critère est donc peu respecté.

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 3

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (4)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Positionnement de l'ombre et de la lumière	Les jeux d'ombre (incluant l'ombre portée) et de lumière donnent du volume aux éléments de la composition (environnement [arbres, sol, etc.], habitation, personnage(s) et vêtements, objets usuels) tout en étant fidèles à la position du soleil et aux sources lumineuses (feu).	Le soleil représenté dans la réalisation de l'élève #3 reflète sur le sol une luminosité qui s'estompe en s'éloignant. Les jeux d'ombre et de lumière donnent du relief à cette couverture de neige ainsi qu'à la roche illuminée du côté d'où provient la lumière et assombrie du côté opposé. Les parties du personnage exposées à la lumière tels le visage, l'avant-bras droit et le devant des deux jambes sont plus pâles alors que le dos et le derrière des jambes sont plus sombres. Ces valeurs dans les couleurs donnent du volume au personnage. Le feuillage de l'arbre situé à droite de l'image laisse transparaître la luminosité du soleil alors que l'arbre qui se trouve dans l'ombre se confond avec la partie du ciel encore sombre.	Dans la réalisation de l'élève #1, une luminosité provient de la partie gauche du ciel dont les teintes de violet sont rompues avec du blanc. Cette luminosité se reflète sur le wigwam dont la couleur brune est plus claire de ce côté et plus foncée de l'autre donnant ainsi du volume à l'habitation. Les vêtements du personnage témoignent faiblement de ce positionnement de la lumière et de l'ombre en présentant des teintes légèrement plus pâles sur le devant des cuisses, le ventre et les hanches. Par contre, les manches du vêtement ne présentent pas de variation de couleur. Les modulations de la lumière et de l'ombre ne sont pas représentées sur le sol, les arbres et les roches. Les arbres, le personnage, etc. ne projettent pas d'ombre sur le sol ou sur les objets les entourant.	L'élève #16 a représenté le soleil dans la partie droite du ciel. Aucun élément de la composition reflète la luminosité qui devrait se dégager de cette source de lumière. L'élève a tout de même marqué la position de l'ombre sur les deux roches, sur le tronc et sur deux des branches du plus gros feuillu en apposant du noir dans leur extrémité gauche. Chacune de ces parties est opposée à l'emplacement du soleil situé à la droite de l'image. Le positionnement de l'ombre ne tient aucunement compte de la profondeur dans l'image et les éléments représentés sont exempts d'ombre portée.

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 4

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (5)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré
Doubles courbes et cadre	La forme et la couleur de la double-courbe s'harmonisent avec la couleur du cadre et avec le traitement des formes et des couleurs de la scène de la légende imaginée et représentée par l'élève. Les double-courbes répondent aux lois de l'alternance (double-courbes et autres motifs de la double-courbe et/ou autres motifs peints et/ou cure-dents) et de la symétrie approximative sur des axes équilibrant les motifs autour du cadre.	entièrement respecté Dans la réalisation de l'élève #3, la couleur et la texture du cadre représentent de l'écorce, il est donc doté d'un caractère naturel qui respecte la scène centrale. Ses teintes brun jaune et brun rouge s'harmonisent avec celles du vêtement, des objets usuels, des branches et font un rappel du rouge orangé présent dans le ciel. Deux motifs de la double-courbe sont peints: l'un exploite des formes complexes du règne végétal, l'autre des formes végétales et géométriques plus épurées. Leurs couleurs présentent un traitement similaire à celui du ciel, des vêtements, de l'arc; le vert reprend la couleur des feuilles des arbres et de motifs ornant le carquois et la tunique; le rouge, exploité en moindre quantité, fait ressortir ces double-courbes, les cure-dents de même que les rouges et rouge orangé du ciel.*	partiellement respecté Les teintes orangées du cadre de la réalisation de l'élève #14 prennent les couleurs chaudes du soleil tout en contrastant avec les couleurs froides vertes, bleues, banc vert et gris verdâtre. La forme des double-courbes représentée à l'aide de lignes fines et saccadées s'harmonise avec le traitement libéré des traits du visage et le substitut visuel de la flèche. Le brun noir qui définit le contour de ces double-courbes est celui ayant servi à peindre l'arbre. Une alternance double-courbes, motifs imaginés, se répète autour du cadre. Par contre, ces motifs imaginés n'étant pas tous identiques, ils saccadent l'alternance. La symétrie approximative est respectée par les quatre double-courbes tant par rapport à un axe horizontal qu'à un axe vertical.*	peu ou pas respecté Aucun exemple de cette échelle d'appréciation n'a été réalisé par les élèves.

* Suite à la page suivante

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 5

Intention évaluative II				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes (5, suite)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré entièrement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré partiellement respecté	Exemple d'un objet qui sur l'échelle d'appréciation est considéré peu ou pas respecté
Doubles courbes et cadre (suite)	<p>La forme et la couleur de la double-courbe s'harmonisent avec la couleur du cadre et avec le traitement des formes et des couleurs de la scène de la légende imaginée et représentée par l'élève.</p> <p>Les double-courbes répondent aux lois de l'alternance (double-courbes et autres motifs de la double-courbe et/ou autres motifs peints et/ou cure-dents) et de la symétrie approximative sur des axes équilibrant les motifs autour du cadre.</p>	<p>L'alternance entre les deux motifs de la double-courbe et les deux dispositions de piquants de porc-épic est parfaitement rythmée. Aussi, ces motifs et ces dispositions plastiques qui ornent le cadre respectent la symétrie approximative tant par rapport à un axe vertical que par rapport à un axe horizontal.</p>	<p>Les motifs imaginaires à droite du cadre respectent uniquement la symétrie approximative par rapport à un axe horizontal alors que les motifs de gauche ne sont pas identiques donc, ne respectent pas cet axe. Aussi, les motifs imaginaires de droite et de gauche étant différents, la symétrie approximative ne peut être effectuée sur un axe vertical.</p> <p>La couleur pose aussi des problèmes d'alternance et de symétrie approximative. Les double-courbes situées à gauche et à droite du cadre ne présentent pas les mêmes couleurs de remplissage. De plus, deux surfaces sont peintes à gauche alors que quatre le sont à droite. Quant aux motifs imaginés, leurs côtés colorés sont inversés et ce, tant par rapport à un axe horizontal que vertical.</p>	<p>Aucun exemple de cette échelle d'appréciation n'a été réalisé par les élèves.</p>

Tableau VI – Grille d'analyse de l'intention évaluative II, partie 5, suite

TABLEAU DE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS																				
Intention évaluative II																				
Existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes																				
Réalisation des élèves	Réalisation de l'élève #1	Réalisation de l'élève #2	Réalisation de l'élève #3	Réalisation de l'élève #4	Réalisation de l'élève #5	Réalisation de l'élève #6	Réalisation de l'élève #7	Réalisation de l'élève #8	Réalisation de l'élève #9	Réalisation de l'élève #10	Réalisation de l'élève #11	Réalisation de l'élève #12	Réalisation de l'élève #13	Réalisation de l'élève #14	Réalisation de l'élève #15	Réalisation de l'élève #16	Réalisation de l'élève #17	Réalisation de l'élève #18	Somme sur 36 points	
Objets d'évaluation																				
Scène d'hiver	2	1	2	2	2	2	0	2	0	2	1	2	1	2	1	0	2	2	2	26
Vêtements	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	31
Personnage(s)	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	1	0	2	2	0	1	2	2	26
Boîte d'écorce et objets usuels	2	2	2	0	1	2	0	2	2	2	2	1	1	0	2	1	2	1	1	25
Positionnement de la lumière et de l'ombre	1	1	2	0	2	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	22
Double-courbes	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	29
Somme sur 12 points	11	10	12	4	9	12	3	11	8	12	11	9	6	9	10	4	9	9	9	73,6%

Tableau VII – Présentation des résultats de l'intention évaluative II

Intention évaluative III				
Substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image (1)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont entièrement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont partiellement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont peu ou pas exploitées
Scène d'hiver	L'environnement et le climat dégagent une sensation représentative (ex. rigueur, douceur, humidité, etc.) et une sensation affective (ex. isolement, amour, danger, etc.).	Dans la réalisation de l'élève #6, les grandes taches de couleur appliquées à l'horizontale pour la neige et le ciel et les petites touches formant des textures souples et duvetées sur les différents éléments de l'image dotent la scène d'une quiétude. Les teintes de rose attendrissent l'atmosphère et donnent douceur au climat.	Dans la réalisation de l'élève #5, la surface de neige, d'un blanc à peine bleuté, peut être associée au calme. L'aspect dramatique est uniquement indiqué par les flammes. Le feu exprime le drame mais, dans cette scène, les coloris atténuent cet effet par leur brillance. Dans la partie supérieure horizontale, trois wigwams forment un triangle où les couleurs vives du feu mènent le spectateur à voir l'aspect dramatique de la scène.	Dans la réalisation de l'élève #16, les couleurs traitées en aplat, les valeurs peu exploitées et l'absence de mouvement significatif donnent peu d'atmosphère à la scène. La composition est déséquilibrée par rapport aux coloris foncés de la gauche et pâles de la droite. L'œil est attiré hors cadre par le soleil d'un orangé très clair, élément secondaire de la scène. Le geste utilisé donne aux nuages et à la neige déposée sur le conifère, un effet poudreux.

Tableau VIII – Grille d'analyse de l'intention évaluative III, partie 1

Intention évaluative III				
Substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image (2)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont entièrement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont partiellement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont peu ou pas exploitées
Personnage(s), vêtements et objets usuels	Les personnages dégagent une qualité expressive de par leur position et action (ex. quiétude, ténacité, inquiétude, etc.).	Dans la réalisation de l'élève #6, le rapport d'égalité proportionnelle entre les deux personnages leur accorde une importance égale, et suggère une complicité. La position des jambes et des bras dynamise le mouvement de la marche en donnant l'illusion qu'ils avancent à petits pas, renforçant leur complicité. Les deux personnages occupent une place importante dans la composition puisqu'ils sont situés au premier plan. Par leur rapport de proximité, les deux personnages dégagent une certaine tendresse. Leur juxtaposition avec l'arbre et l'utilisation de coloris similaires les intègrent avec la nature.	Dans la réalisation de l'élève #5, les personnages, par leur position et leur rendu, traduisent l'agressivité et le drame. Leur proportion est trop réduite, par rapport au format de l'image et à la situation qu'ils occupent dans l'espace de la scène, pour qu'ils aient un impact et une force dans l'image. Les coloris des personnages sont trop pâles et fades pour dominer la scène de combat.	Dans la réalisation de l'élève #16, la position statique du personnage et le traitement en aplatissement du visage, où seul l'œil et l'oreille sont esquissés, traduit la dimension expressive de façon insuffisante. Les couleurs brunâtres des vêtements et du visage amènent le personnage à se confondre avec l'arbre sur lequel il est superposé. Il perd alors son impact et sa vitalité.

Tableau VIII – Grille d'analyse de l'intention évaluative III, partie 2

Intention évaluative III				
Substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image (3)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont entièrement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont partiellement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont peu ou pas exploitées
Ombre et lumière	Les effets d'ombre et de lumière accentuent l'atmosphère donnée par la scène d'hiver et par l'expression des personnages. Ces effets dotent la scène de la légende d'une ambiance particulière reflétant la façon dont l'élève a perçu cette parcelle du récit autochtone.	Dans la réalisation de l'élève #6, les jeux d'ombre et de lumière sur le sol enneigé se traduisent par des teintes ambrées, rosées et ocrées. Cette surface, occupant plus de la moitié de l'espace horizontal de l'image et contrastant avec les éléments de l'axe vertical (les personnages, les wigwams et les arbres), donne un effet lumineux et chaleureux à la scène. L'ombre et la lumière projetées sur les personnages leur donnent volume et douceur. L'ombre portée par le wigwam et les personnages est légèrement bleutée et à peine perceptible. Dans leurs transitions, les ombres sont fondues entre elles, ce qui donne une impression de calme et de tranquillité.	Dans la réalisation de l'élève #5, le ciel d'un bleu chaud très lumineux apporte gaieté à la scène. L'utilisation de couleurs pâles pour représenter la lumière et l'ombre sur la neige contribue faiblement à accentuer l'atmosphère de la scène de combat. L'impact dramatique de la scène est uniquement donné par les coloris du feu; cette lumière rouge orangé. Des teintes plus bleutées auraient pu accentuer davantage le drame des incendies.	Dans les nuages de la réalisation de l'élève #16, la luminosité est traduite par le traitement en transparence de la matière par opposition à l'opacité de certaines variations dans le ciel. La couleur appliquée par addition sur les roches et par traits sur un des arbres souligne le volume, mais n'est pas approprié à l'effet de l'ombre dans la composition. Un cercle lumineux met l'accent sur la boîte magique faite d'écorce de bouleau.

Tableau VIII – Grille d'analyse de l'intention évaluative III, partie 3

Intention évaluative III				
Substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image (4)				
Objets d'évaluation	Indicateurs attendus	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont entièrement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont partiellement exploitées	Exemple d'un objet dont les qualités formelles, la corrélation spatiale et les qualités matérielles sont peu ou pas exploitées
Doubles courbes et cadre	Les doubles courbes et le cadre contribuent à mettre en évidence la scène centrale par le traitement des lignes, des formes, des couleurs, des valeurs et des textures qu'ils contiennent.	Dans la réalisation de l'élève #6, la structure du motif du cadre, par l'exploitation des doubles courbes, des droites et des couleurs, forme un équilibre harmonieux. La délicatesse du trait, la couleur brun rosé et la rondeur des doubles courbes de même que les teintes gris rosé du cadre contribuent à l'atmosphère douce et paisible de la scène centrale.	Dans la réalisation de l'élève #13, les traits des doubles courbes sont trop fins pour avoir un impact visuel par rapport aux lignes droites qui prennent plus d'importance. La structure des motifs du cadre est traitée de façon très linéaire par rapport au traitement par taches de la scène centrale, ce qui montre une certaine rupture entre les deux éléments. Dans la scène, la perspective est très accentuée par les teintes sombres. La couleur pâle du cadre contribue à cet effet de profondeur. Le cadre d'un vert tendre léger et printanier contraste avec la scène centrale au caractère lugubre et sombre créé par la lourdeur des vert grisâtre du sol et du bleu nuit du ciel.	Dans la réalisation de l'élève #16, les motifs du cadre sont composés de droites et s'harmonisent difficilement avec les volutes des doubles courbes. Une disparité entre le traitement linéaire de ces motifs et l'aspect organique des formes de la scène centrale et des doubles courbes témoigne d'un écart entre les préoccupations plastiques ayant guidé chacun de ces gestes. La couleur des doubles courbes reprend celle des arbres alors que la teinte de vert utilisée pour colorer le cadre s'harmonise peu avec les couleurs de la scène centrale.

Tableau VIII – Grille d'analyse de l'intention évaluative III, partie 4

3. 2 INSTRUMENTS D'ANALYSE DES TEXTES

Les grilles d'analyse des textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image, rapportent les éléments des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes représentés dans l'image de l'élève, ceux qu'il a mentionnés et les termes qu'il a utilisés. L'intention évaluative IV, repose donc sur une *analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image*. Elle a été élaborée en vue de la lecture de la fonction *représentation* de l'image.

Un tableau annexé à chacune des grilles indique la classification de l'élément, à savoir s'il est mentionné à l'aide du terme approprié, d'un terme incomplet, d'un terme inadéquat ou si aucune allusion ne lui est faite. Aussi, chaque tableau signale si l'élément représenté provient d'une connaissance antérieure de l'élève qui n'a pas été étudiée en classe et indique si elle est juste ou erronée.

Par rapport à l'analyse, nous tenons à préciser la distinction qui doit être établie entre *forêts du Nord-Est* et *forêt de feuillus et de conifères*. Le premier élément fait référence à la situation géographique ou au peuple algonquien soit, le peuple des forêts du Nord-Est alors que le second élément se rapporte à l'environnement.

Une intention évaluative, la cinquième (V), a été élaborée en vue de porter un jugement sur *l'authenticité des sentiments ou de l'expression dégagés par les élèves, dans leur propre image*. La valeur de cette authenticité peut être soutenue par l'exploitation thématique de la forme, de la corrélation spatiale et/ou de la matière.

Un tableau annexé à chacune des grilles indique sur quelles composantes de l'image les élèves appuient les sentiments ou l'expression qu'ils dégagent de leur image.

Intention évaluative IV										
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (1)</i>										
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation						
				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme incomplet	Aucune allusion	Connaissance antérieure	Juste	Erronée	
Réalisation de l'élève # 1	Algonquien ou Abénaquis	Algonquien	Algonquien	✓						
	Hiver	Hiver	Hiver	✓						
	Forêt (feuillus et conifères)	Forêt	Forêt		✓					
	Wigwam avec sol recouvert de feuilles aciculaires (des conifères)	Wigwam	Wigwam							
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	✓						
	Tunique longue (cuir)								✓	
	Cuissardes (cuir)								✓	
	Mocassins (cuir)								✓	
	Coiffe								✓	
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce	Boîte d'écorce	✓					✓
	Arc	Arc	Arc	Arc	✓					
	Flèches	Flèches	Flèches	Flèches	✓					
Carquois en écorce	Carquois en écorce									✓

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 1

Intention évaluative IV						
Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (2)						
Savoir conceptuel	Échelle d'évaluation	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	
		Éléments mentionnés, terme approprié	Éléments mentionnés, terme incomplet	Éléments mentionnés, terme inadéquat	Aucune allusion	Connaissance antérieure
Réalisation de l'élève					Juste	Erronée
Réalisation de l'élève # 2		<i>Téomul</i> , bon génie algonquien	Petit homme de la boîte	<i>Téomul</i> , bon génie algonquien		
		Climat tempéré	Climat tempéré	Climat tempéré		✓
		Neige	Neige	Neige		
		Forêt de feuillus	Forêt	Forêt		✓
		Wigwams	Wigwams	Wigwams		
		Vêtements de cuir	Vêtements	Vêtements bruns		✓
		Cuissardes	Cuissardes	Jambières		
		Tunique avec franges	Tunique avec franges	Manteau et franges		✓
		Pagne	Pagne	Culotte		✓
		Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau		✓
		Double-courbes	Double-courbes	Les double-courbes		
		Motifs végétaux	Motifs végétaux	Formes végétales		✓

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 2

Intention évaluative IV		Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (3)		Échelle d'évaluation	
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation	
				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat
Réalisation de l'élève	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	L'homme, Nou-jéké-sigou	✓	Juste
	Hiver et neige	Hiver et neige	Hiver et neige	✓	Juste
	Forêt de feuillus	Forêt	Forêt	✓	Juste
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Tunique, pagne, jambières, mocassins en cuir	✓	Juste
	Tunique longue en cuir avec franges et motifs	Tunique longue en cuir avec franges et motifs	Manteau frangé fait en cuir portant des motifs de double-courbes, poisson, trèfle, lozange	✓	Juste
	Pagne de cuir	Pagne de cuir	Pagne de cuir	✓	Juste
	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir et frangées	✓	Juste
	Mocassins de cuir	Mocassins de cuir	Mocassins de cuir	✓	Juste
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓	Juste
	Arc	Arc	Arc	✓	Juste
	Flèche	Flèche	Flèche	✓	Juste
	Carquois	Carquois	Carquois	✓	Juste
	Nattes	Nattes	Nattes	✓	Juste
Soleil levant (côté où le jour se lève)	Soleil levant (côté où le jour se lève)	Soleil levant (côté où le jour se lève)	✓	Juste	

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 3

Intention évaluative IV							
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (4)</i>							
Savoir conceptuel	Échelle d'évaluation						
		Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image			
Réalisation de l'élève # 4	Autochtone	Autochtone	Autochtone	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée
	Hiver	Hiver	Le début de l'hiver	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée
	Forêt de conifères	Conifère	Conifère	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée
	Vêtements de cuir et de fourrures						
	Mocassins	Mocassins	Mocassins	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée
	Tunique frangée	Tunique frangée	Manteau avec des affaires qui pendent				
	Cuissardes						
	Mitaines						
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte en écorce de bouleau	✓	Élément mentionné, terme approprié	Juste	Erronée

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 4

Intention évaluative IV		<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (6)</i>		Échelle d'évaluation	Juste	Erronée		
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image				Éléments mentionnés, terme approprié	Éléments mentionnés, terme inadéquat
Réalisation de l'élève # 6	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓				
	Wónban	Wónban	Wónban	✓				
	Forêts du Nord-Est	Forêts du Nord-Est	Forêts du Nord-Est	✓				
	Hiver	Hiver	Hiver	✓				
	Forêt de feuillus	Forêt	Forêt					
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓				
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir					
	Tunique frangée faite en cuir et portant un motif de double-courbe	Tunique frangée faite en cuir et portant un motif de double-courbe	Tunique de cuir	Manteau de cuir	✓			
	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir	Pantalon de cuir				
	Robe frangée faite en cuir et portant un motif de double-courbe	Robe frangée faite en cuir et portant un motif de double-courbe	Robe de cuir avec un motif de double-courbe	Robe de cuir avec motif de double-courbe	✓			
	Mocassins en cuir	Mocassins en cuir	Mocassins en cuir	Mocassins de cuir	✓			
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓			
	Arc	Arc	Arc	Arc	✓			
	Carquois	Carquois	Carquois	Porte-flèches				
Flèches	Flèches	Flèches	Flèches	✓				
Montagne de granite de la légende	Montagne de granite de la légende	Montagne de granite	Montagne de granite	✓				

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 6

Intention évaluative IV		<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (8)</i>				Échelle d'évaluation			
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié					
				Élément mentionné, terme inadéquat	Aucune allusion	Comnaissance antérieure	Juste Erronée		
Réalisation de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	Aucune allusion	Comnaissance antérieure	Juste	Erronée
Réalisation de l'élève # 8	Autochtones	Autochtone	Amérindien*	✓					
	Forêts du Nord-Est	Forêts du Nord-Est	Nord-Est de l'Amérique du Nord	✓					
	Hiver	Hiver	Hiver	✓					
	Forêt de conifères	Forêt de conifères	Forêt de conifères	✓					
	Wigwams	Wigwams	Village de wigwams	✓					
	Vêtements de cuir frangés et brodés	Vêtements de cuir frangés et brodés	Vêtements en peau d'animaux avec des franges et des motifs	✓					
	Tunique longue en cuir avec franges et motifs							✓	
	Pagne de cuir							✓	
	Cuissardes en cuir et frangées							✓	
	Coiffe							✓	
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓				
	Arc	Arc	Arc	Arc	✓				
Flèches	Flèches	Flèches	Flèches	✓					
Carquois	Carquois	Carquois	Carquois	✓					

* Les termes Autochtones et Amérindiens désignent, en Amérique du Nord, les mêmes peuples et ethnies, mais l'utilisation du terme Autochtones est privilégié. Dans la présente analyse, nous acceptons Amérindien comme terme approprié.

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 8

Intention évaluative IV		Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (9)		Échelle d'évaluation		Aucune allusion Connaissance antérieure	
Savoir conceptuel		Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	Juste Erronée
Réalisation de l'élève	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓		
	Hiver	Hiver	Hiver	Hiver	✓		
	Forêt de feuillus	Forêt	Forêt	Forêt		✓	
	Wigwam	Wigwam	Wigwam	Tipi décoré de double-courbe faites avec du sang d'animal			
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de fourrure avec de longues franges		✓	
	Tunique longue en cuir avec franges						✓
	Cuissardes en cuir et frangées						✓
	Mocassins						✓
	Coiffe						✓
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓	
Lance	Lance	Lance	Lance de bois avec une roche pointue attachée au bout à l'aide d'intestin d'animaux (on s'en servait comme corde)				
Double-courbe	Double-courbe	Double-courbe	Double-courbe	Double-courbe	✓		
Serpent représentant le bou-hin, le mauvais génie	Serpent	Serpent	Serpent	Serpent	✓		

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 9

Intention évaluative IV		<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (10)</i>					
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation			
				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	Aucune allusion	Compassance antérieure
Réalisation de l'élève	Algonquienne ou Abénaquise Fin hiver, début printemps Forêt de conifères Wigwam	Algonquienne ou Abénaquise Le printemps Wigwam	Vieille personne Le printemps Wigwam fait en écorce de bouleau pour le printemps et recouvert en peau de caribou ou autres l'hiver Vêtements en peau de plusieurs animaux Mocassins Collet en peau d'animaux avec « pendentifs »	✓	✓	✓	✓
Réalisation de l'élève # 10	Vêtements de cuir Tunique longue en cuir Cuissardes en cuir Mocassins Couverture en cuir avec franges Boîte d'écorce de bouleau	Vêtements de cuir Mocassins Couverture en cuir avec franges	✓	✓	✓	✓	✓

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 10

Intention évaluative IV		Analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (11)		Échelle d'évaluation			
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inapproprié	Aucune allusion	Connaissance antérieure
Réalisation de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inapproprié	Aucune allusion	Connaissance antérieure
Réalisation de l'élève # 11	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓			✓
	Hiver						
	Forêt de conifères	Forêt	Forêt		✓		
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓			
	Vêtements de cuir						
	Tunique longue en cuir avec frangés	Tunique	Tunique	Tunique			✓
	Pagne	Pagne	Pagne	Pagne	✓		
	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir et frangées	Cuissardes en cuir et frangées	Jambières		✓	
	Mocassins	Mocassins	Mocassins	Mocassins	✓		
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Pot en écorce de bouleau		✓	
	Arc	Arc	Arc	Arc	✓		
	Flèches						
	Carquois						

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 11

Intention évaluative IV						
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (12)</i>						
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation		
				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	
Réalisation de l'élève				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	
Réalisation de l'élève # 12	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓	✓	
	Chef du village voisin	Chef	Chef	✓	✓	
	Hiver	Hiver	Fin de l'hiver	✓	✓	
	Forêt de feuillus	Forêt	Au milieu du bois	✓	✓	
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓	✓	
	Vêtements de cuir	Vêtements	Habillés assez chaud	✓	✓	
	Tunique longue en cuir avec franges				✓	✓
	Pagne de cuir				✓	✓
	Cuissardes en cuir et frangées				✓	✓
	Mocassins				✓	✓
	Coiffe	Coiffe	Plumes d'aigles	✓	✓	
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓	✓	

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 12

Intention évaluative IV											
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (13)</i>											
Savoir conceptuel	Échelle d'évaluation										
	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image										
Réalisation de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève										
	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)										
Réalisation de l'élève # 13	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓	Éléments mentionnés, terme approprié	✓	Éléments mentionnés, terme inadéquat	✓	Aucune allusion	Juste	Erronée
	Fin hiver, début printemps				✓						
	Forêt de conifères				✓						
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓						
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements fait en peau	✓						
	Tunique longue en cuir avec franges										
	Cuissardes en cuir et frangées										
	Mocassins										
	Ceinture Wampum										
	Boîte d'écorce de bouleau Tomahawk	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	✓					

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 13

Intention évaluative IV																										
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (14)</i>																										
Savoir conceptuel Réalisation de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation																						
	Nou-jéré-sigou Algonquien ou Abénaquis Forêts du Nord-Est Fin de l'hiver Forêt de feuillus Vêtements de cuir Tunique longue frangée en cuir Cuissardes en cuir et frangées Mocassins Boîte d'écorce de bouleau Arc Flèche Carquois	Nou-jéré-sigou Algonquien Forêts du Nord-Est Fin de l'hiver Vêtements de cuir Tunique longue frangée en cuir Mocassins Boîte d'écorce de bouleau Arc Flèche Carquois	Nou-jéré-sigou Algonquien Est de l'Amérique du Nord, les plaines du St-Laurent Fin de l'hiver; la neige fond et laisse entrevoir la végétation Vêtements à base de peau animale (cuir) Manteau en cuir avec franges Mocassins Boîte d'écorce de bouleau Arc Flèche Étui pour transporter les flèches	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme incomplet	Aucune allusion	Connaissance antérieure	Juste	Erronée																	
Réalisation de l'élève # 14				✓																						
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					
					✓																					

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 14

Intention évaluative IV		Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (15)		Échelle d'évaluation			
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme incomplet	Aucune allusion	Connaissance antérieure
Réalisation de l'élève				✓	✓	✓	Juste/ Erronée
Réalisation de l'élève # 15	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	Nou-jéké-sigou	✓			
	Wônban	Wônban	Wônban	✓			
	Chef du village voisin	Chef du village voisin	Chef du village voisin	✓			
	Forêt (feuillus et conifères)						✓
	Hiver						✓
	Wigwams	Wigwams	Wigwams	✓			
	Vêtements de cuir et de fibres						✓
	Couverture						✓
	Coiffe		Coiffe				✓
	Cuissardes en cuir et frangées		Cuissardes frangées				✓
	Mocassins		Mocassins				✓
	Robe de cuir						✓
	Boîte d'écorce de bouleau		Boîte d'écorce de bouleau				✓
	Flèches		Flèches				✓
	Carquois						✓
Séchoir à fourrures						✓	
Corbeau							
Yeux de serpent représentant le bou-hin, le mauvais génie							
Montagne de granite		Montagne de granite					✓
			Montagne de roche				

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 15

Intention évaluative IV							
<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (16)</i>							
Savoir conceptuel	Échelle d'évaluation						
		Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image			
Réalisation de l'élève		Éléments mentionnés, terme approprié	Éléments mentionnés, terme incomplet	Éléments mentionnés, terme inadéquat	Aucune allusion	Connaissance antérieure	
		Juste	Erronée				
Réalisation de l'élève # 16	Nou-jéré-sigou	Nou-jéré-sigou	Nou-jéré-sigou	Nou-jéré-sigou	✓		
	Forêts du Nord-Est	Forêts du Nord-Est	Forêts du Nord-Est	Dans le Nord-Est	✓		
	Hiver	Hiver	Hiver	Climat nordique		✓	
	Forêt (feuillus et conifères)					✓	
	Vêtements de cuir					✓	
	Tunique frangée en cuir					✓	
	Cuissardes en cuir et frangées					✓	
	Mocassins					✓	
	Coiffe					✓	
	Ceinture Wampum					✓	
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau			✓
	Arc						
	Flèches						✓
	Carquois						✓

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 16

Intention évaluative IV							
Analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (17)							
Savoir conceptuel	Échelle d'évaluation						
		Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image					
Réalisation de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)						
Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Wônban	Wônban, fille aux cheveux noirs...	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste
Fin hiver, début printemps	Fin hiver, début printemps	Fin hiver, début printemps	Début printemps (encore un peu de neige)	✓	Élément mentionné, terme incomplet	✓	Erroné
Forêts de conifères	Forêts de conifères	Forêts de conifères	Forêt de sapins	✓	Élément mentionné, terme inadéquat	✓	Compassance
Wigwams	Wigwams	Wigwams	Village de wigwams	✓	Aucune allusion	✓	antérieure
Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir	Vêtements en peau d'animaux	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste
Robe en cuir brodée et frangée	Robe en cuir brodée et frangée	Robe en cuir brodée et frangée	Robe mi-cuisses en peau d'animaux, des double-courbes y sont tissées.	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste
Mocassins	Mocassins	Mocassins	Mocassins	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste
Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau	Pot d'écorce de bouleau	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste
Double-courbes	Double-courbes	Double-courbes	Double-courbes	✓	Élément mentionné, terme approprié	✓	Juste

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 17

Intention évaluative IV		<i>Analyse comparative entre les principaux éléments des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que l'élève rapporte verbalement lorsqu'il dégage les idées de son image (18)</i>							
Savoir conceptuel	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève	Éléments des cultures algonquiennes présents dans l'image de l'élève et mentionnés par l'apprenant lors du « voir » (vocabulaire approprié)	Termes utilisés par l'élève pour désigner les éléments des cultures algonquiennes présents dans son image	Échelle d'évaluation					
				Élément mentionné, terme approprié	Élément mentionné, terme inadéquat	Aucune allusion	Complaisance antérieure	Juste/Erronée	
Réalisation de l'élève	Autochtone	Autochtone	Amérindien*	✓					
	Hiver	Hiver	Hiver	✓					
	Forêt de feuillus								✓
	Vêtements de cuir	Vêtements de cuir		Vêtements d'animaux (cuir) avec des franges	✓				
	Tunique courte frangée en cuir								✓
	Pagne								✓
	Mocassins	Mocassins		Bottes de cuir			✓		
	Coiffe								✓
	Boîte d'écorce de bouleau	Boîte d'écorce de bouleau		Boîte d'écorce de bouleau	✓				
	Arc								✓
Flèche	Flèche		Flèche	✓					

* Les termes Autochtones et Amérindiens désignent, en Amérique du Nord, les mêmes peuples et ethnies, mais l'utilisation du terme Autochtones est privilégié. Dans la présente analyse, nous acceptons Amérindien comme terme approprié.

Tableau X – Grille d'analyse de l'intention évaluative IV, partie 18

Intention évaluative V

Analyse de l'authenticité des sentiments et de l'expression dégagés par les élèves, dans leur propre image (1)

Objets d'évaluation	Sentiments ou expression que les élèves mentionnent lorsqu'ils dégagent les idées de leur image	Qualités formelles, qualités de la corrélation spatiale (traitement du thème) et/ou qualités matérielles (dynamisme du geste) sur lesquelles les élèves appuient les sentiments ou l'expression qu'ils dégagent de leur image	Échelle d'évaluation			Sentiments ou expressions authentiques	Sentiments ou expression influencés par la consigne	Mauvaise compréhension de la consigne
			Qualités formelles	Qualités de la corrélation spatiale	Qualités matérielles			
Réalisations des élèves								
Réalisation de l'élève #1	« Calme »	« Il a l'air calme, mais peut-être qu'il ne l'est pas car il a sûrement hâte de rencontrer la fille qu'il cherche. »	✓					✓
Réalisation de l'élève #2	« On ressent du merveilleux »	« Un personnage demande de l'aide au génie pour pouvoir entrer dans le village. »	✓			✓		
Réalisation de l'élève #3	« Le goût de l'aventure, du nouveau »	« Il sort de la forêt, vers un autre milieu, vers le vide. Il n'a sur lui que l'essentiel: sa boîte d'écorce de bouleau, ses flèches, son arc et son porte-flèches ¹ . »	✓	✓		✓		
Réalisation de l'élève #4	« Calme »	« La neige tombe. L'indien ¹ est calme et pas pressé. »	✓				✓	
Réalisation de l'élève #5	« C'est hostile »	« L'algonquien est en colère après le chaman à cause qu'il a tué son copin »	✓			✓		
Réalisation de l'élève #6	« L'amour »	« C'est une belle journée d'hiver. J'ai employé beaucoup de rose. Ils [les personnages] s'en vont ensemble. »	✓	✓		✓		

1 vocabulaire inadéquat

Tableau XI – Grille d'analyse de l'intention évaluative V, partie 1

Intention évaluative V

Analyse de l'authenticité des sentiments et de l'expression dégagés par les élèves, dans leur propre image (2)

Objets d'évaluation	Sentiments ou expression que les élèves mentionnent lorsqu'ils dégagent les idées de leur image	Qualités formelles, qualités de la corrélation spatiale (traitement du thème) et/ou qualités matérielles (dynamisme du geste) sur lesquelles les élèves appuient les sentiments ou l'expression qu'ils dégagent de leur image	Échelle d'évaluation				Sentiments ou expressions authentiques	Influences par la consigne	Mauvaise compréhension de la consigne
			Qualités formelles	Qualités de la corrélation spatiale	Qualités matérielles	Ne s'applique pas			
Réalisations des élèves									
Réalisation de l'élève #7	« Calme »	« Elle est près d'un feu, entourée d'animaux et de végétation, ce qui est très reposant »	✓				✓		
Réalisation de l'élève #8	« Satisfaction »	« Nou-jéké-sigou est calme, étonné et heureux de voir la montagne anéantie, ravagée, détruite »	✓				✓		
Réalisation de l'élève #9	« L'agressivité figure sur ma réalisation. »	« Le serpent est prêt à attaquer, la gueule ouverte. Nou-jéké-sigou, de son côté, n'hésite pas à se servir de la lance. »	✓				✓		
Réalisation de l'élève #10	« Le calme »	« Loin des habitants pour prier. La prière est un moment de recueil pour cette femme. Sans bruit, sans enfants... »	✓				✓		
Réalisation de l'élève #11	« Étonnement »	« Il se demande comment le petit veillard a réussi à en faire autant. »	✓				✓		
Réalisation de l'élève #12	« Atmosphère très paisible »	« Sur le bord de l'eau et du feu, très calme, aucun grand geste brusque, tout en douceur, ils discutent nonchalamment. »	✓				✓		

Tableau XI – Grille d'intention évaluative V, partie 2

Objets d'évaluation		Sentiments ou expression que les élèves mentionnent lorsqu'ils dégagent les idées de leur image	Qualités formelles, qualités de la corrélation spatiale (traitement du thème) et/ou qualités matérielles (dynamisme du geste) sur lesquelles les élèves appuient les sentiments ou l'expression qu'ils dégagent de leur image	Échelle d'évaluation				Mauvaise compréhension de la consigne
				Qualités formelles	Qualités de la corrélation spatiale	Qualités matérielles	Sentiments ou expression authentiques	
Réalisations des élèves								
Réalisation de l'élève #13	« Aucun »		« Nou-jéké-sigou est calme près de sa boîte en écorce. »	✓	✓			✓
Réalisation de l'élève #14	« Persévérance et ténacité, tels sont les principaux attributs qui caractérisent mon œuvre »		« Il court, est déterminé à arriver le premier, avant la flèche lancée. On le voit tous muscles en mouvement, tenace. »	✓			✓	
Réalisation de l'élève #15	« Des sentiments de courage et de détermination »		« Nou-jéké-sigou qui est au milieu de la pièce devant tous les obstacles à franchir, ne baisse pas les bras. »	✓			✓	
Réalisation de l'élève #16	« Aucun »		« Aucun »					
Réalisation de l'élève #17	« Calme »		« Le village est calme, la forêt est silencieuse, Wônban ne semble pas en panique. »	✓				✓
Réalisation de l'élève #18	« Aucun »		« Il est calme mais a très hâte de rencontrer Wônban. Il aimerait tellement l'épouser et finir ses jours avec elle. »					✓

Intention évaluative V

Analyse de l'authenticité des sentiments et de l'expression dégagés par les élèves, dans leur propre image (3)

Tableau XI – Grille d'analyse de l'intention évaluative V, partie 3

CHAPITRE XIV

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

INTRODUCTION

L'interprétation des données issues de l'analyse des images et des textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image, est mise en lien avec les questions de recherche, puis avec les qualités attendues de la séquence didactique.

1. LE SAVOIR CONCEPTUEL DANS LES IMAGES

Les tableaux de présentation des résultats d'analyse des images présentent le degré d'atteinte d'un objet par chacun des élèves et par l'ensemble du groupe (lecture horizontale) de même qu'ils montrent le degré de réussite de chacun des élèves par rapport à l'ensemble des objets d'évaluation d'une intention évaluative (lecture verticale).

Deux intentions évaluatives ont été élaborées en vue de répondre à la question de recherche: « *Dans quelle mesure les facteurs d'influence et les aspects significatifs des cultures algonquiennes ont été fidèlement représentés dans les images des élèves ?* » La première porte sur *la fidélité* aux facteurs d'influence et aux aspects des cultures algonquiennes. Elle consiste à identifier les substituts des éléments propres à ces cultures, représentés dans les images des élèves. La seconde a pour objet *la signification* dont témoignent les relations entre les substituts des éléments des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes présents dans les images des élèves. Elle concerne la reconnaissance de leurs caractères *signifiants* à travers la fonction qui leur est assignée dans l'ensemble thématique représenté dans l'image de chacun des élèves.

Par rapport à l'intention évaluative *fidélité à des facteurs d'influence et à des aspects des cultures algonquiennes*, les résultats sont les suivants:

- L'ensemble des images des élèves respecte l'objet *scène d'hiver* dans une proportion de fidélité de 29/36; l'objet *vêtements* dans une proportion de 33/36;

l'objet *boîte d'écorce de bouleau et objets usuels* dans une proportion de 31/36; l'objet *position du soleil* dans une proportion de 26/36; l'objet *doubles courbes* dans une proportion de 23/36.

- La moyenne de *fidélité* à l'ensemble des objets, englobant les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones constituant du « savoir » thématique de la séquence didactique, représentés dans les images de l'ensemble des élèves est de 78,9%.

Par rapport à l'intention évaluative *existence d'une relation significative entre chaque élément des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes*, les résultats sont les suivants:

- Une relation significative de la matrice culturelle algonquienne est établie entre l'objet *scène d'hiver* et l'ensemble des objets d'évaluation dans une proportion de 26/36; entre l'objet *vêtements* et l'ensemble des objets dans une proportion de 31/36; entre l'objet *personnages* et l'ensemble des objets dans une proportion de 26/36; entre l'objet *boîte d'écorce de bouleau et objets usuels* et l'ensemble des objets dans une proportion de 25/36; entre l'objet *positionnement de la lumière et de l'ombre* et l'ensemble des objets dans une proportion de 22/36; entre l'objet *doubles courbes* et l'ensemble des objets dans une proportion de 29/36.
- Dans l'ensemble des images, une relation significative est établie entre les éléments des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes, propre à chaque objet d'évaluation, dans une proportion de 73,6 %.

À la lecture de ces données, nous pouvons constater que l'objet le plus *fidèlement* représenté est le *vêtement* et qu'il existe une *relation significative* de la matrice culturelle algonquienne plus forte entre les éléments de l'objet *vêtements* et l'ensemble des objets d'évaluation.

Nous l'avons dit de différentes façons tout au long de ce mémoire, les élèves représentent ce qui est important pour eux. Influencés par leurs expériences vécues, ils personnalisent leur image selon leurs idées, leurs perceptions, leurs intuitions face à la thématique. Lors de la conférence, les élèves ont pu établir un contact sensoriel avec plusieurs items vestimentaires. Ils ont semblé particulièrement impressionnés et très intéressés par les différentes pièces du costume des Algonquiens et des Algonquiennes. Aussi, la représentation d'au moins un *personnage* étant exigé, l'objet *vêtement* vient le définir. Pour la quasi totalité des élèves, le *vêtement* semble être un objet qui caractérise les cultures algonquiennes et, par le fait même, le ou les personnage-s représenté-s dans leur image.

2. LE SAVOIR CONCEPTUEL DANS LES TEXTES

En fonction de l'évaluation de la fidélité des savoirs thématiques, une analyse comparative entre les principaux éléments des aspects des cultures algonquiennes que livre l'image et ce que les élèves rapportent verbalement lorsqu'ils dégagent les idées de leur image, a été réalisée. Elle permet de répondre à la question de recherche: **« Dans quelle mesure les élèves mentionnent-ils les aspects des cultures algonquiennes présents dans leur image? »**

- Dans l'ensemble des réalisations des élèves, les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones sont mentionnés dans une proportion de 69.7 %. Alors qu'il y a 30.3% des éléments auxquels les élèves ne font aucune allusion.

Toujours en rapport avec l'évaluation de la fidélité des savoirs thématiques, une seconde analyse permet de comparer les éléments mentionnés lorsque les élèves dégagent les idées de leur image et l'emploi, par ces derniers, des termes appropriés pour parler des cultures algonquiennes. Cette analyse comparative permet de

répondre à la question de recherche: « **Dans quelle mesure les élèves utilisent-ils les termes appropriés pour parler des cultures algonquiennes?** »

- L'ensemble des élèves a utilisé les termes appropriés pour dégager les idées de leur image, dans une proportion de 74.2% alors que 6.3 % sont incomplets et 19.5 % sont inadéquats.

3. LA SECONDE QUALITÉ ATTENDUE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

La seconde qualité attendue de la séquence didactique est de présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures algonquiennes *fidèles* et *significatifs* de cette matrice culturelle afin que les élèves se les approprient. Les images et les textes des élèves permettent de vérifier les qualités de la séquence didactique.

Dans les images des élèves, la moyenne de *fidélité* à l'ensemble des objets est de 78,9% et, une *relation significative* est établie entre les éléments propres à chaque objet dans une proportion de 73,6%. Dans les textes dans lesquels les élèves dégagent les idées de leur image, 69,7% des éléments présents dans l'image sont aussi mentionnés par les élèves et ce, avec l'emploi d'un vocabulaire adéquat dans 74,2% des cas.

L'analyse des images et des textes montre que les élèves s'approprient davantage des facteurs d'influence et des aspects fidèles et significatifs des cultures algonquiennes par la réalisation de l'image que par le dégagement des idées de leur image dans un texte écrit. La proportion de facteurs d'influence et d'aspects des cultures algonquiennes fidèles et significatifs représentés dans les images des élèves, atteint la *performance souhaitée* de façon remarquable. Le nombre de facteurs d'influence et d'aspects culturels algonquiens dégagés des images par les élèves témoigne d'une habileté pour la lecture des images qui atteint largement la *performance souhaitée*. Quant à la proportion dans laquelle le vocabulaire approprié

est utilisé pour nommer ces éléments, elle atteint brillamment *la performance souhaitée*. Conséquemment, nous considérons que la séquence didactique répond à cette seconde qualité de la recherche.

4. LE SAVOIR SENSIBLE DANS L'IMAGE

L'émergence de sensations représentatives et affectives chez l'élève est le témoin du savoir sensible. La manifestation extérieure de ces sensations est l'expression de l'image. L'évaluation de l'expressivité des images tiendra compte de l'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale et du geste dans la matière. « L'évaluation, en arts plastiques, ... s'appuie sur une idée de constatation positive du développement de la personne; elle est circonstancielle plutôt qu'absolue » (Gouvernement du Québec, 1982, p.13). L'intention évaluative *substituts authentiques, traduits et concrétisés par la forme et la matière, accentuant l'expression de l'image* permet de répondre à la question de recherche: « *Dans quelle mesure les substituts traduits et concrétisés par la forme et la matière dans les images des élèves en accentuent l'expression?* »

- L'ensemble des élèves exploite les qualités de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière dans le traitement de l'objet *scène d'hiver* dans une proportion de 24/36; l'objet *personnage-s* dans une proportion de 23/36; l'objet *ombre et lumière* dans une proportion de 19/36; l'objet *doubles courbes et cadre* dans une proportion de 28/36. Le tout de façon à contribuer à l'expressivité de l'image.
- L'ensemble des élèves, par l'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière, traite la thématique de façon à accentuer l'expression de leur image, dans une proportion de 65.3%.

L'ensemble des élèves exploite particulièrement les qualités picturales de l'objet *doubles courbes et cadre*. Un tel résultat peut être expliqué par le fait que la

recherche des qualités du motif de la double courbe a fait l'objet d'une étude approfondie en début d'activité.

Bien que leurs qualités formelles, spatiales et matérielles soient, par la majorité des élèves, moins exploitées que celles de l'objet *doubles courbes et cadre*, il n'en demeure pas moins que la contribution à l'expressivité de l'image est plus importante de la part des objets *scène d'hiver* et *personnages, vêtements et objets usuels* car ils en sont les composantes principales. Les objets *ombre et lumière* et *doubles courbes et cadre* sont complémentaires, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être traités indépendamment des deux premiers objets: les jeux d'ombre et de lumière doivent être positionnés en fonction des éléments des objets *scène d'hiver* et *personnages, vêtements et objets usuels*, les *doubles courbes et le cadre* sont une complémentarité de la scène centrale. Ainsi, dans la limite de ses possibilités, l'objet *doubles courbes et cadre* contribue à l'expressivité de plus de la moitié de l'image.

5. LE SAVOIR SENSIBLE DANS LE TEXTE

En fonction de l'évaluation du savoir sensible, nous avons formulé une consigne de travail ne contraignant pas les élèves à répondre en fonction de l'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale ou du geste dans la matière. « L'élève du secondaire... commence à prendre conscience de ses pouvoirs expressifs » (Gouvernement du Québec, 1984, p.5). Il arrive à traduire des effets particuliers dans son image, mais son style personnel n'est pas encore développé. « Peu à peu, il apprend à reconnaître les qualités dynamiques de la forme et de la corrélation spatiale [de même que celles de la matière] ... qui confèrent à l'image son sens expressif » (Gouvernement du Québec, 1984, p.5). La lecture des images par les élèves est donc libre et spontanée.

L'évaluation de leurs réponses devrait permettre de répondre à la question:
« Dans quelle mesure les sentiments ou l'expression mentionnés par les élèves lorsqu'ils dégagent les idées de leur image sont-ils authentiques? »

- 16.6% des élèves ont eu une mauvaise compréhension de la consigne de travail puisque les sentiments ou l'expression dégagés ne sont pas ceux qu'ils ressentent, mais ceux qu'ils attribuent au personnage de leur réalisation.
- Outre les élèves ayant eu une mauvaise compréhension de la consigne de travail (16,6%), l'ensemble des élèves soutient l'authenticité des sentiments ou de l'expression qu'ils ont dégagés de leur image par l'exploitation, des qualités de la forme seule dans une proportion de 22,2%, des qualités de la forme et de la corrélation spatiale dans une proportion de 50%, des qualités de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière dans une proportion de 5.6% et l'authenticité n'est aucunement soutenue dans une proportion de 5.6%.
- L'ensemble des élèves ayant soutenu l'authenticité des sentiments ou de l'expression qu'ils ont dégagés de leur image s'appuie sur la thématique, cœur de l'activité. La justification de leurs sensations affectives s'appuie donc sur la scène représentée et sur un passage de la légende.
- L'ensemble des élèves dégage de leur image, des sentiments ou une expression authentiques dans une proportion de 66,7% alors que 11,1% ont été affectés par les exemples de réponses intégrés à la question (calme, panique) et que 16,6% ont donné une réponse inadéquate et 5,6% n'ont pas répondu.

Les textes de la quasi totalité des élèves témoignent d'une saisie profonde et personnelle de leur image.

6. LA TROISIÈME QUALITÉ ATTENDUE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

La troisième qualité attendue de la séquence didactique est de favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables. Dans les images des élèves, l'exploitation de la forme, de la corrélation spatiale et de la matière atteint le degré de *performance souhaitée* (65,3%) ce qui confirme la présence de sensations représentatives issues des impressions des sens chez les élèves. La proportion dans laquelle les sentiments ou l'expression dégagés par les élèves sont authentiques atteint la *performance souhaitée* (66,7%).

Ainsi, l'expressivité de la majorité des images et la reconnaissance, par les élèves, des sentiments ou de l'expression qui se dégagent de leur image montrent une sensibilisation à la culture algonquienne et une prise de conscience des pouvoirs expressifs qu'ils ont traduits et reconnus dans leur image; une expressivité inspirée des sensations affectives perçues par chacun des élèves par rapport à la scène de la légende qu'ils ont représentée et exprimée dans leur image. Par conséquent, nous affirmons que les expériences esthétiques vécues par les élèves sont valables et, par le fait même, la séquence didactique répond à cette troisième qualité de la recherche.

7. COMMENTAIRES DE LA COMMUNAUTÉ D'ODANAK

Nous avons voulu avoir l'avis et connaître les impressions du peuple autochtone en ce qui a trait à la réalisation de l'activité ayant servi aux fins de la mise à l'essai. À cet effet, nous avons observé les réactions et recueilli les commentaires de la communauté abénaquise lors du vernissage de l'exposition « La boîte magique » tenue au *Musée des Abénakis d'Odanak*.

Notre projet fut bien reçu par la communauté algonquienne. Les Autochtones ayant assisté au vernissage ont fait part de leur contentement à propos de l'intégration

de savoirs les concernant, dans des projets destinés aux « jeunes » du secondaire. Ils ont aussi été satisfaits, en tant que peuple à l'étude, d'avoir été consultés quant à la justesse et la signification des savoirs divulgués aux élèves. Ils ont aussi semblé heureux de l'implication de l'une des leurs, madame O'Bomsawin, dans un projet d'envergure universitaire.

La communauté autochtone algonquienne abénaquise, en se basant sur l'explication de la séquence didactique, sur le témoignage d'une élève et sur l'exposition des images, adopte une attitude positive par rapport au projet de recherche. Leur satisfaction face aux réalisations artistiques issues de ce projet, montre que les valeurs véhiculées par l'activité et interprétées dans les images des élèves rejoignent leur vision de la culture algonquienne.

Les Abénaquis paraissent très fiers que les travaux réalisés soient présentés à leur communauté et soumis à leurs commentaires, le tout dans leur propre musée. L'un d'eux a même déclaré: « Ce serait bien que d'autres projets comme le vôtre soient entrepris dans les écoles... celles où vont nos enfants. »

Leur fierté à voir ces réalisations exposées témoigne de leur approbation face aux facteurs d'influence et aux aspects culturels représentés dans les images des élèves. De plus, leur souhait de voir de telles activités se réaliser auprès de leurs propres enfants atteste de la fidélité et de la signification des savoirs véhiculés face à la matrice culturelle algonquienne.

8. VÉRIFICATION DE L'ANALYSE

Pour l'analyse des données de l'intention évaluative substitués authentiques traduits et concrétisés par la forme et la matière accentuant l'expression de l'image, nous avons dégagé les qualités picturales de l'image qui nous apparaissaient pertinentes, puis nous avons porté un jugement.

Dans la visée de réduire la subjectivité de cette analyse des données, nous avons fait appel à une seconde analyste, spécialiste en arts plastiques familière avec le milieu secondaire, madame Laurette Drouin. Elle procéda à une vérification de la formulation des idées dégagées des images par le chercheur-enseignant.

Par une observation, parfois directe, parfois indirecte, des images des élèves et à l'aide des données que nous avons préalablement dégagées, madame Drouin apporta des précisions et des ajouts dans les descriptions des exemples présentés dans les grilles d'analyse. Puis, nous avons travaillé de pair afin de rechercher parmi les images des élèves, des exemples plus significatifs par rapport aux objets d'évaluation, aux indicateurs attendus et aux catégories des degrés d'appréciation. Par le fait même, nous avons procédé à une vérification du jugement porté par le chercheur-enseignant.

L'analyse des images effectuée par madame Drouin présente plusieurs similarités avec celle réalisée par le chercheur-enseignant; il y a donc régulation du jugement de ces deux spécialistes du domaine des arts plastiques. Ainsi, en ayant recours à une seconde analyste, nous croyons avoir remédié au biais de la recherche qu'était la subjectivité de l'analyse.

PARTIE IV

CONCLUSION

1. RÉTROSPECTIVE DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE

Dans la visée d'une résolution du problème de cloisonnement du module art et société face à la pratique artistique, du problème de vérification de la fidélité et de la signification du savoir conceptuel propre aux cultures autochtones et du problème de contribution à l'émergence du savoir sensible chez les élèves, nous avons amélioré la structure du programme d'enseignement (p.50). L'amélioration s'articule autour d'une thématique, issue du module art et société, constituée d'un savoir conceptuel portant sur les cultures autochtones et avivant le savoir sensible tiré des expériences vécues par les élèves.

L'exploration interactive du processus de création établi par Gosselin (1991) et des méthodes actives dans une pédagogie de la découverte expliquées par Amégan (1993) nous a conduite à une démarche pédagogique joignant la créativité, l'action et l'apprentissage dans une résolution du problème de cloisonnement du module art et société: la pratique artistique qui selon Delandsheere (1992) est le principe premier de la didactique des arts plastiques.

Nous avons cherché dans la littérature scientifique, des interprétations de l'expérience esthétique afin d'être en mesure de bien définir l'une des visées de notre recherche: amener les élèves à vivre des expériences esthétiques valables. Huyghe, Descamps et Connars (1991) ont défini l'expérience esthétique comme un état d'exaltation entraîné par les sensations, le jugement et les émotions. Csikszentmihalyi et Robinson (1990) en ont défini les quatre dimensions: cognitive, communicative, perceptive et affective. Lachapelle (1992), a établi des similitudes entre *la contemplation esthétique* et *la recreation du savoir*, par lesquelles nous avons pu constater que le savoir et l'expérience esthétique concordent en certains points et que chacun vise l'élargissement et l'enrichissement des connaissances conceptuelles et sensibles des apprenants, aboutissement souhaité de l'amélioration proposée.

La recherche d'un savoir fidèle et significatif ayant pour sujet les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones nous ont amenée à l'examen de la littérature concernant ces peuples et ethnies. Rogers et Irwin (1997), McFee (1986), Radford (1992), Herskovits (1959), Hamblen (1986) et Garber (1995) soulignent l'importance d'étudier les objets d'art et de tradition à travers une compréhension contextuelle et temporelle de la culture à laquelle ils appartiennent. La culture ainsi que les artefacts dans lesquels elle est personnifiée ont besoin d'être compris selon les fonctions, les significations, les croyances et les valeurs de la matrice culturelle étudiée. L'enseignant et l'élève doivent donc pouvoir se familiariser et se sensibiliser à ces cultures afin d'en comprendre l'essence et s'appropriier un savoir juste et significatif. Puisque selon Clark (1960) il n'y a pas de meilleure voie pour comprendre la vie et la personnalité des autochtones que de passer par leurs récits, ces derniers deviennent la thématique des activités artistiques et pratiques vouées à activer l'imagination créatrice, nourrir le savoir, inciter à l'action et diriger la lecture des images.

Nous avons mis à l'épreuve la réorganisation améliorée de la structure du contenu du programme en élaborant une séquence didactique devant avoir pour qualités d'intégrer le module art et société à la pratique artistique; de présenter des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de cette matrice culturelle afin que les élèves se les approprient; de favoriser l'émergence de sensations représentatives et affectives pour que les élèves vivent des expériences esthétiques valables, puis en procédant à sa mise à l'essai et à son évaluation.

L'élaboration et la réalisation ont confirmé la possibilité d'intégrer le module art et société dans la pratique artistique. L'analyse des images réalisées par les élèves et des textes dans lesquels ils dégagent leurs idées montre que l'ensemble des élèves s'approprie davantage les facteurs d'influence et les aspects des cultures algonquiennes par la réalisation de l'image que par le dégagement des idées de cette dernière. L'interprétation des données montre aussi que la réceptivité aux impressions des sens (sensations représentatives) et son renvoi à une réalité sensible et signifiante (sensations affectives) ont été suffisamment éprouvés pour que la majorité des élèves

aie vécu des expériences esthétiques valables. La séquence didactique amène donc les élèves à élargir et enrichir leur connaissance conceptuelle et leur connaissance sensible du monde, de l'environnement et d'eux-mêmes.

Suite à l'interprétation des données, nous pouvons conclure que la séquence didactique (mise en situation par la conférence d'une Abénaquise de la famille Algonquienne de la nation Autochtone, par une présentation d'artefacts algonquiens et par un récit culturel autochtone raconté et animé d'une pantomime expressive) intègre d'abord le module art et société à la pratique artistique, donc amène les élèves à vivre des expériences artistiques. Ensuite, la séquence présente des facteurs d'influence et des aspects des cultures autochtones fidèles et significatifs de la matrice culturelle afin que les élèves se les approprient, donc amène les apprenants à vivre des expériences culturelles. Et enfin, elle contribue à l'émergence de sensations représentatives et affectives chez les élèves, donc les amène à vivre des expériences esthétiques valables. En somme, ces expériences à la fois artistiques, culturelles et esthétiques permettent d'inscrire l'étude de l'histoire de l'art, dont est garant le module art et société, dans le processus manuel, intellectuel et affectif de l'éducation artistique.

2. NOTRE RECHERCHE ET LA DIDACTIQUE

La didactique, selon Brousseau (1983 cité par Legendre 1993, p.357), est une « Étude scientifique de l'organisation des situations d'apprentissage que vit un étudiant pour atteindre un objectif cognitif, affectif ou moteur ». Le programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire indique: « En arts plastiques, ces trois objectifs sont souvent poursuivis simultanément » (Gouvernement du Québec, 1982, p.13).

Nous avons recherché ces objectifs en tentant d'amener les élèves à une connaissance conceptuelle et sensible des cultures autochtones, de l'environnement immédiat et de sa propre personne (objectifs cognitif et affectif) par une activité

artistique pratique visant le développement d'habiletés manuelles (objectif moteur ou psychomoteur).

« La didactique élabore les principes théoriques indispensables à la résolution effective des problèmes de contenu, de méthodes et d'organisation de l'enseignement » (Legendre, 1993, p.357). Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique puisque nous avons rénové le contenu de l'enseignement portant sur les facteurs d'influence et les aspects des cultures autochtones; nous avons inscrit le module art et société dans une méthode pratique, active et créative utilisant les récits autochtones comme mise en situation des activités artistiques; nous avons amélioré la structure du contenu du programme d'enseignement concernant particulièrement la place du module art et société et l'intégration du vécu de l'élève.

3. PORTÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre recherche forme un repère important pour nos interventions pédagogiques, notre élaboration de matériel didactique et nos recherches empiriques et théoriques futures. Cette recherche est aussi le point de départ d'une quête visant la découverte des nations autochtones dans un intérêt de diffusion de ces cultures particulières et des artefacts dans lesquels elles sont personnifiées, auprès des enseignants et des élèves d'arts plastiques.

L'introduction d'autres nations dans une étude du contexte large de l'histoire de l'art serait une perspective envisageable visant des objectifs similaires à ceux de l'école internationale. Notre recherche et notre structure permettrait la substitution de la culture autochtone par une autre culture à condition que chez la culture remplaçante les récits en transmettent la sensibilité et la vitalité. Chez ces nations non-autochtones, comme chez les nations autochtones, les récits se devraient de refléter les événements de la vie quotidienne traditionnelle et les événements surnaturels, témoins des fonctions, des significations, des croyances et des valeurs. L'intégration de la culture

de peuples non-autochtones dans l'enseignement des arts plastiques pourrait offrir des perspectives de recherches intéressantes et enrichissantes permettant une familiarisation et une sensibilisation aux nations évoluant dans l'environnement de l'élève.

Nous croyons que notre approche de l'histoire de l'art et de la culture autochtone peut étendre son influence au-delà des paramètres du programme d'enseignement des arts plastiques au secondaire de 1982 puisque des réalignements mineurs lui permettraient de s'inscrire dans un programme réformé qui conserverait comme objectif d'enseignement, les cultures autochtones.

Notre recherche, ainsi que la structure qu'elle propose, a comme première limite de s'être restreinte à la seule étude des cultures autochtones, bien que paradoxalement elle en contient aussi toute l'ampleur.

Nous avons aussi restreint notre objet d'étude à la culture autochtone traditionnelle alors que la culture autochtone contemporaine est une réalité que l'élève devrait aussi être amené à découvrir. Dans son mémoire, Michèle Moureau (1996) a travaillé sur cette problématique en adoptant un angle visant à faire connaître des artistes autochtones contemporains et leurs œuvres. Nous aimerions, dans une recherche future, aborder ce sujet de façon à mettre en évidence l'influence des traditions, sur la culture autochtone actuelle ainsi que sur son art contemporain. L'inclusion de la culture autochtone contemporaine dans l'enseignement de la discipline des arts plastiques serait une continuité logique de l'étude de l'histoire de l'art qui évolue et se transforme à travers le temps.

Nous aurions aimé élaborer davantage sur les multiples lieux et activités permettant de vivre des expériences esthétiques avec les membres des différentes communautés autochtones. Ces contacts inter-culturels favorisent la familiarisation et la sensibilisation à la culture et à l'art autochtone. Ils sont une aide précieuse permettant aux enseignants d'en diffuser la sensibilité et la vitalité aux élèves de la

troisième secondaire. Mais ceci implique un recensement minutieux des lieux (musées, centres d'interprétations, etc.) et une description des activités (pow-wow, fête nationale, etc.) que nous n'avons pas entrepris dans le contexte de notre recherche.

Notre mise à l'essai comprend également des limites. Le nombre restreint d'élèves ayant réalisé l'activité artistique ne permet pas une généralisation des données recueillies. Aussi, les résultats seraient probablement différents dans un milieu multi-ethnique ou encore dans un milieu autochtone puisque la population du groupe de mise à l'essai, en quasi totalité québécoise, ne peut être représentative de ces populations.

Dans notre recherche de résolution des problèmes de cloisonnement, de vérification du savoir conceptuel et d'émergence du savoir sensible, l'absence de généralisation des données prélevées est une limite que nous avons acceptée dès le début de notre recherche. La mise à l'essai a toutefois montré la faisabilité d'activités découlant de notre structure de la démarche d'enseignement du module art et société, tout en confirmant la validité de cette structure.

4. PERSPECTIVE DE RECHERCHES ULTÉRIEURES

Nous voulons poursuivre l'affinement de notre structure et des concepts que nous avons déduits des théories de chercheurs et d'écrivains. L'expérience esthétique est un phénomène que nous aimerions explorer davantage. Notre investigation livresque a mis en évidence les nombreuses recherches expliquant son rôle quant à la lecture de l'image. Nous aimerions poursuivre la théorie de Csikszentmihalyi et Robinson concernant les quatre dimensions de l'expérience esthétique en définissant, de façon approfondie, le rôle de chacune au moment de la réalisation d'une œuvre. De même, les correspondances établies par Lachapelle entre le modèle de *la contemplation esthétique* et celui de *la recreation du savoir* constituent une hypothèse que nous aimerions approfondir en fonction de l'art des adolescents. Cet art particulier

est un concept sur lequel Retallack-Lambert (1998) travaille déjà et que nous pourrions certainement mettre à profit dans une recherche sur l'expérience esthétique, le savoir et les adolescents.

Aussi, la valeur de l'objet réel face à la photographie, ainsi que par rapport à un dessin schématique d'une œuvre ou d'un objet d'art dans l'étape du « percevoir » des élèves du secondaire, offrirait aussi des perspectives de recherches intéressantes. Le séminaire de lecture et la mise à l'essai que nous avons effectués nous ont permis d'effleurer les répercussions d'une telle utilisation. Une recherche ultérieure pourrait éclairer la pratique des enseignants et celle des étudiants en formation face à un autre volet illustrant l'importance de l'étape du « percevoir », garante de l'inspiration de l'élève.

Une autre voie à explorer concernerait la vérification de l'intégration de l'histoire de l'art aux autres niveaux du secondaire. L'histoire de l'art, dans son contexte large, a comme sujet, l'élève et son milieu de vie (première secondaire), le patrimoine québécois (deuxième secondaire), l'art moderne et contemporain des grands mouvements et courants (quatrième secondaire), l'art contemporain québécois (cinquième secondaire). Chacune de ces thématiques pourrait être soumise à une inspection et s'il y a lieu, faire l'objet d'une recherche similaire à celle que nous venons d'effectuer.

Enfin, l'interdisciplinarité serait une perspective non négligeable. Nous pensons plus particulièrement à des complémentarités entre la discipline de l'histoire et celle des arts plastiques. La première présente les principales caractéristiques et capacités des civilisations autochtones de l'Amérique, la seconde s'inscrit comme un approfondissement du savoir culturel et artistique (savoir conceptuel) en interaction avec les sensations représentatives et affectives (savoir sensible), les idées, les perceptions et les intuitions de l'élève (expérience vécue) face à ces peuples et ethnies.

Nous espérons que cette recherche amènera d'autres chercheurs, d'autres étudiants et d'autres enseignants à offrir aux élèves du secondaire, la chance de vivre des expériences à la fois esthétiques, artistiques et culturelles.

SOURCES DOCUMENTAIRES

Amégan, Samuel. 1993. Pour une pédagogie active et créative. Sainte-Foy (Québec): (red.) Presses de l'Université du Québec, 202 p., 2^e édition.

Anderson-Millard, Colleen. 1986. « Culturally relevant instructional materials in visual design module for Native Canadian Indians ». Journal of Multi-cultural and Cross-cultural: Research in Art Education, vol. 4, no 1, p. 46-51.

Artaud, Gérard. 1985. La re-création du savoir. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Bachelard, Gaston. 1942. L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière. Paris: Corti, 265p. édition de 1971.

Bolle de Bal, M., 1981. « Nouvelles alliances et reliances: deux enjeux stratégiques de la recherche-action ». Revue de l'institut de sociologie, no 3, p. 573-585.

Clark, Ella Elizabeth. 1960. Indian Legends of Canada. Toronto: McClelland and Stewart Limited, 177 p.

Coron, Michel. 1985. « L'imaginaire à l'école: d'hier à demain ». Vision, no 37, p. 13-18.

Csikszentmihalyi, Mihaly. Robinson, Rick E., 1990. The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter. Malibu: The J.Paul Getty Trust.

Delandsheere, Virginia. 1992. L'éducation et la formation. Paris: P.U.F., 734 p.

De Landsheere, G. 1982. La recherche expérimentale en éducation. Paris: Neuchâtel, UNESCO/Delachaux et Niestlé.

Gagné, Gilles. Lazure, Roger. Sprenger-Charolles, Liliane. Ropé, Françoise. 1989. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Bruxelles, Paris, Montréal: De Boeck-Université, Editions Universitaires, 200 p., tome 1: cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés.

Gagnon-Bourget, Francine. 1987. « L'imagination et la matière ». Vision, no 41, p.12-14.

Gagnon-Bourget, Francine. 1995. « Matière, matériaux et leur impact sur la qualité de l'image ». Vision, no 51, p.6-11.

Garber, Elizabeth. 1995. « Teaching art in the context of culture: A study in the borderlands ». Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, vol. 36, no 4, p. 218-232.

Gingras, F.-P., 1992. « Sociologie de la connaissance ». In B. Gauthier (dir), Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Sillery, PUQ, p. 17-46., 2^e édition.

Gosselin, Pierre. 1991. Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 297p., thèse de doctorat publiée: Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.

Gouvernement du Québec. 1981. Programme d'études, primaire, art, art dramatique, arts plastiques, danse, musique. Québec: Ministère de l'Éducation, 70 p.

Gouvernement du Québec. 1982. Programme d'études, secondaire, arts plastiques. Québec: Ministère de l'Éducation, 19 p.

Gouvernement du Québec. 1984. Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques. Tome I. Québec: Ministère de l'Éducation, 143 p.

Gouvernement du Québec. 1984b. Nations autochtones du Québec. Québec: ed. Direction générale des publications gouvernementale, 171 p.

Gouvernement du Québec. 1984c. Guide d'évaluation en classe, évaluation formative, arts plastiques, secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation, 28 p., document 16-7221-12.

Gouvernement du Québec. 1985. Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques. Tome II. Québec: Ministère de l'Éducation, 168 p.

Gouvernement du Québec. 1987. Éléments de docimologie, fascicule 4, l'évaluation sommative. Québec: Ministère de l'Éducation, 89 p., document 16-7267.

Hamblen, Karen A., 1986. « A universal-relative approach to the study of cross-cultural art ». Journal of Multi-cultural and Cross-cultural: Research in Art Education, vol. 4, no 1, p. 69-77.

Hermans, Peter. van Hoorn, Marjo. 1989. « Teaching drawing from art: Book review ». Canadian Review of Art Education: Research and Issues. Revue Canadienne d'éducation artistique: recherche et questions d'actualité artistique, vol. 16, no 1, p. 71-75.

Herskovits, M.J., 1959. « Art and value ». In R. Redfield, M. J. Herskovits, G. F. Ekholm (Eds.), Aspects of primitive art. New York: The Museum of Primitive Art.

Hewitt, J.N.B., 1918. « A sun-myth and the tree of language of the Iroquois ». Annual report of the Smith-sonian Institution for 1918, p. 527-545.

Huyghe, R., Descamps, M.A., Connars, J., 1991. Art et Créativité. Lavour (France): Trismégiste, p. 7-14.

Irwin, Rita L., Farrell, Ruby., 1996. « The framing of aboriginal art ». In David Alan Long, Olive Patricia Dickason (Eds.), Vision of the Heart: Canadian Aboriginal Issues. Toronto: Harcourt Brace Canada, p. 57- 91.

Jameson, Anna. 1839. Winter studies and summer rambles in Canada. New York: Wiley and Putnam, vols. 2.

Johnson, Elias. 1881. Legends, traditions and laws of the Iroquois, or six nations, and History of the Tuscarora Indians. New York: Union Printing co.

Kluckhohn, C., 1951. « The study of culture ». In D. Lerner, H.D. Lasswell. The policy sciences. Stanford, CA: (Ed.) Stanford University Press.

Lachapelle, Richard. 1992. « La contemplation de l'œuvre d'art en tant qu'apprentissage: fondements théoriques et applications pratiques ». Canadian Review of Art Education: Research and Issues. Revue Canadienne d'éducation artistique: recherche et questions d'actualité artistique, vol. 19, no 2, p. 114-129.

Legendre, Renald. 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin, Editeur limitée, 1500 p., 2^e édition.

Létourneau, Lorraine. 1988. Arts et cultures autochtones. Montréal: Guérin, Éditeur limitée, 213 p.

Martineau, Robert. 1998a. « La théorie: une alliée nécessaire ». Vie pédagogique, no 108, p. 19-23.

Martineau, Robert. 1998b. « Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information ». Vie pédagogique, no 108, p. 24-28.

McFee King, June. 1986. « Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education ». Journal of Multi-cultural and Cross-cultural: Research in Art Education, vol. 4, no 1, p. 6-16.

Mélançon, Claude. 1967. Légendes indiennes du Canada. Montréal: Les Éditions du Jours Inc., 160 p.

Mendel, G. 1982. « Recherche spontanée, recherche impliquée ». In Godelier, M., Les sciences de l'homme et de la société en France : analyse et propositions pour une politique nouvelle. Paris, Documentation française.

Mesa-Bains, A., 1989. « Contemporary Chicano and Latino art ». Visions Art Quarterly, vol. 3, no 4, p. 14-19.

Moureau, Michèle. 1996. Nouvelle approche du contenu et des stratégies d'enseignement en troisième secondaire du module « art et société »: cultures autochtones. Montréal: Université du Québec à Montréal, faculté des science de l'éducation, 91 p. mémoire de maîtrise non publié.

Obomsawin, Jean-Louis. 1991. Légendes abénaquises. Québec: document de la communauté abénaquise d'Odanak, 74p. Adaptation de *The wind eagle and other abénaki stories* de Joseph Bruchac.

Péchoin, Daniel. Demay, Françoise. 1989. Dictionnaire encyclopédique, le Petit Larousse en couleur. Canada: Librairie Larousse limitée, 1720 p., mis à jour par Leblanc-Khairallah, Agnès et Vinciguerra, Mady.

Radford, M.A., 1992. « Meaning and significance in aesthetic education ». Journal of Aesthetic Education, vol. 26, no 1, p. 53-66.

Reider, H.R., 1952. Le folklore des Peaux-Rouges; contes et légendes des premiers ages de la vie des indiens. Paris: Édition Payot, 270 p., traduction du colonel Pinaud.

Retallack-Lambert, Nancy. Trottier, Guylaine. 1998. « L'art des adolescents et notre programme scolaire: une expérience de la didactique des arts plastiques ». In Actes du 2^e colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, tenu à Montréal, 29 avril 1998. Montréal: actes non publiés.

Robert, Paul. 1991. Le Petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Les Dictionnaires Robert-Canada S.C.C., 2172 p., nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour Rey, A. et Rey-Debove, J.

Rogers, Tony. Irwin, Rita L., 1997. « Language and Indigenous cultures: A key to understanding ». Canadian Review of Art Education: Research and Issues. Revue Canadienne d'éducation artistique: recherche et questions d'actualité artistique, vol. 24, no 1, p. 19-31.

Shulman, Lee S., Keislan, Evan R., 1973. La pédagogie par la découverte. Paris: Les Editions ESF, traduction par René Dutour.

Stuhr, P., Petrovich-Mwaniki, L., Wasson, R., 1992. « Curriculum guidelines for the multicultural art classroom ». Art Education, vol. 45, no 1, p. 16-24.

Stuhr, P., Petrovich-Mwaniki, L., Wasson, R., 1990. «Teaching art in the multicultural classroom: Six position statements ». Studies in Art Education, vol. 31, no 4, p. 234-246.

Zuk, W.M., Bergland, D.L., 1992. Art First Nations: Tradition and Innovation. Montreal: Les éditions l'image de l'art, 214 p., intermediate program teacher's guide 2.

Zuk, W.M., Bergland, D.L., 1995. L'art des Premières Nations: tradition et innovation. Montreal: Les éditions l'image de l'art, 221 p., guide d'enseignement 1.

ANNEXE I

**LES ÉLÉMENTS DE CONTENU DE LA TROISIÈME SECONDAIRE
(TABLEAU NO 314) DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES ARTS
PLASTIQUES AU SECONDAIRE**

MODULE THÉMATIQUE		
OBJECTIF GÉNÉRAL		
OBJECTIFS TERMINAUX		
<p>Percevoir</p> <p>3.1 Percevoir (regarder, toucher, écouter, sentir, goûter) dans la nature et son environnement les caractéristiques des éléments d'une thématique donnée.</p> <p>3.2 Concrétiser son idée, en tenant compte plus particulièrement de l'aspect «représentation» et «expression», à partir : - de ses propres thèmes, - de thèmes suggérés.</p> <p>3.3 Identifier dans son image, dans celle de ses camarades, dans des objets culturels du passé et du présent (art, littérature, cinéma) l'aspect thématique et exprimer son idée à partir d'un thème.</p> <p>3.4 Reconnaître dans son image, dans celle de ses camarades, dans des objets culturels du passé et du présent (art comparé), l'idée de l'auteur (sa façon de concevoir, d'imaginer le thème).</p>	<p style="text-align: center;">OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES</p> <p>L'élève est capable de:</p> <p>3.1.1 Décrire les caractéristiques perçues.</p> <p>3.1.2 Comparer (ressemblances, différences) les caractéristiques perçues.</p> <p>3.2.1 Trouver une solution inédite (une façon personnelle de représenter et d'exprimer) à partir d'un thème à un problème donné, dans des travaux...</p> <p>3.3.1 Décrire les substituts choisis par l'auteur pour représenter son idée à partir d'un thème, dans des travaux...</p> <p>3.3.2 Décrire la manière dont l'auteur traite le thème, pour exprimer son idée, dans des travaux...</p> <p>3.3.3 Comparer (ressemblances, différences) des façons de représenter et d'exprimer à partir d'un thème, dans des travaux...</p> <p>3.4.1 Raconter le thème, dans des travaux...</p> <p>3.4.2 Parler des sensations, des émotions, des sentiments, des intuitions, qui se dégagent de l'image, dans des travaux...</p>	<p style="text-align: center;">ÉLÉMENTS DE CONTENU</p> <p>Thèmes libres</p> <p>Thèmes suggérés à partir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ses activités et de ses expériences; • du vécu du groupe; • du monde onirique et fantastique; • du corps humain dans l'espace et dans le temps: <ul style="list-style-type: none"> - la squelette, les muscles, etc. - les vêtements, les bijoux, les accessoires, les mouvements simples et complexes, individuels ou de groupes • le corps humain au travail, dans les sports et dans les loisirs; • les vêtements et les parures; • la peinture sur le corps: <ul style="list-style-type: none"> - le masque, - le maquillage, - les tatouages, - les étapes de la vie de l'enfance à la vieillesse. • l'homme en relation avec ses semblables: <ul style="list-style-type: none"> - ses voisins, - ses contemporains, - les groupes ethniques.
<p style="text-align: center;">Percevoir</p> <p>3.1 Percevoir (regarder, toucher, écouter, sentir, goûter) dans la nature et son environnement les caractéristiques des éléments d'une thématique donnée.</p> <p>3.2 Concrétiser son idée, en tenant compte plus particulièrement de l'aspect «représentation» et «expression», à partir : - de ses propres thèmes, - de thèmes suggérés.</p> <p>3.3 Identifier dans son image, dans celle de ses camarades, dans des objets culturels du passé et du présent (art, littérature, cinéma) l'aspect thématique et exprimer son idée à partir d'un thème.</p> <p>3.4 Reconnaître dans son image, dans celle de ses camarades, dans des objets culturels du passé et du présent (art comparé), l'idée de l'auteur (sa façon de concevoir, d'imaginer le thème).</p>	<p style="text-align: center;">OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES</p> <p>L'élève est capable de:</p> <p>3.1.1 Décrire les caractéristiques perçues.</p> <p>3.1.2 Comparer (ressemblances, différences) les caractéristiques perçues.</p> <p>3.2.1 Trouver une solution inédite (une façon personnelle de représenter et d'exprimer) à partir d'un thème à un problème donné, dans des travaux...</p> <p>3.3.1 Décrire les substituts choisis par l'auteur pour représenter son idée à partir d'un thème, dans des travaux...</p> <p>3.3.2 Décrire la manière dont l'auteur traite le thème, pour exprimer son idée, dans des travaux...</p> <p>3.3.3 Comparer (ressemblances, différences) des façons de représenter et d'exprimer à partir d'un thème, dans des travaux...</p> <p>3.4.1 Raconter le thème, dans des travaux...</p> <p>3.4.2 Parler des sensations, des émotions, des sentiments, des intuitions, qui se dégagent de l'image, dans des travaux...</p>	<p style="text-align: center;">ÉLÉMENTS DE CONTENU</p> <p>Thèmes libres</p> <p>Thèmes suggérés à partir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ses activités et de ses expériences; • du vécu du groupe; • du monde onirique et fantastique; • du corps humain dans l'espace et dans le temps: <ul style="list-style-type: none"> - la squelette, les muscles, etc. - les vêtements, les bijoux, les accessoires, les mouvements simples et complexes, individuels ou de groupes • le corps humain au travail, dans les sports et dans les loisirs; • les vêtements et les parures; • la peinture sur le corps: <ul style="list-style-type: none"> - le masque, - le maquillage, - les tatouages, - les étapes de la vie de l'enfance à la vieillesse. • l'homme en relation avec ses semblables: <ul style="list-style-type: none"> - ses voisins, - ses contemporains, - les groupes ethniques.

MODULE ART ET SOCIÉTÉ

OBJECTIF GÉNÉRAL

Amener l'élève à:
Se familiariser avec certains aspects des cultures autochtones.

OBJECTIFS TERMINAUX

L'élève est capable de:

3.1 Décrire des aspects des cultures autochtones.

3.1.1

Identifier des éléments qui caractérisent le mode de vie des Amérindiens et des Inuit.

3.1.2

Décrire les particularités de ces éléments.

3.1.3

Comparer (ressemblances, différences) des éléments caractéristiques d'une culture autochtone à ceux d'une autre culture autochtone.

3.2

Reconnaître les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures autochtones.

3.2.1

Identifier les facteurs qui ont influencé les particularités des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit.

3.2.2

Expliquer brièvement pourquoi et comment ces facteurs ont influencé les particularités de ces éléments.

3.3

Reconnaître les modes de diffusion des cultures autochtones.

3.3.1

Identifier les lieux de diffusion des éléments de ces cultures.

3.3.2

Identifier la documentation qui traite de ces cultures.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

L'élève est capable de:

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Des aspects des cultures autochtones

• des éléments caractéristiques des cultures amérindiennes et Inuit:
- l'habitat et ses particularités (forme, matériaux, organisation, etc.);
- la tente des Algonquins;

- la maison longue des Iroquois;

- le village Haïda;

- l'igloo des Inuit;

- les objets quotidiens et leurs particularités (forme, matériaux, organisation, etc.);

- les armes;

- les objets usuels;

- les vêtements;

- les modes de transport;

- les modes de culture et d'élevage et leurs particularités (forme, matériaux, couleurs, etc.);

- les masques;

- la peinture sur le corps;

- les sculptures;

- les totems;

• des facteurs déterminants comme:

- le climat;

- les matériaux disponibles;

- les techniques de construction et (ou) de fabrication;

- les fonctions;

- les intentions;

• des raisons et (ou) des effets de ces facteurs;

• les musées, les galeries, etc.;

- de son milieu;

- du Québec;

- du Canada;

• des livres, des périodiques, etc., qu'il peut se procurer dans son milieu.

MODULE LANGAGE PLASTIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL

Amener l'élève à :
 Connaître des éléments de contenu du langage plastique comme mode de « représentation » et d'« expression » dans l'image.

OBJECTIFS TERMINAUX

L'élève est capable de :

- 3.1 Percvoir (regarder, toucher) dans la nature et son environnement les caractéristiques des éléments de contenu du langage plastique.
- 3.2 Faire l'apprentissage d'éléments de contenu du langage plastique.
- 3.3 Employer le langage plastique en fonction de son image, en tenant compte tout particulièrement de l'aspect « représentation » et « expression ».
- 3.4 Identifier dans son image, dans celle de ses camarades, dans des objets culturels du passé et du présent (art comparé), la façon dont l'auteur utilise le langage plastique pour représenter et exprimer son monde.

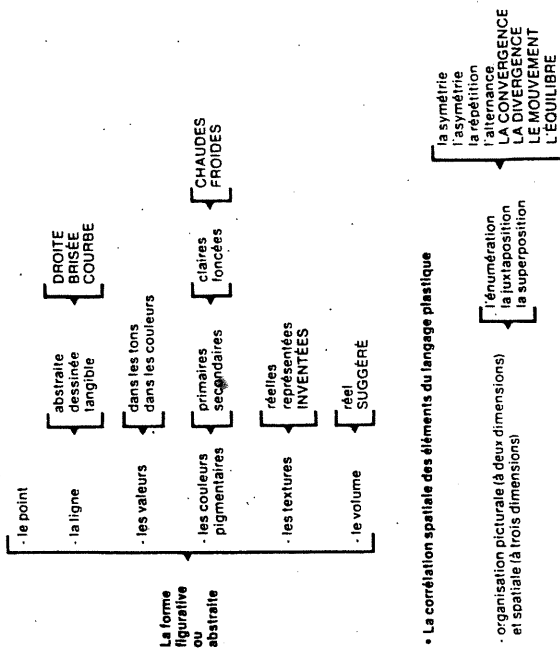
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

L'élève est capable de :

- 3.1.1 Décrire les caractéristiques perçues.
- 3.1.2 Comparer (ressemblances, différences) les caractéristiques perçues.
- 3.2.1 Définir et (ou) identifier des éléments de contenu du langage plastique.
- 3.2.2 Expérimenter des éléments de contenu du langage plastique par des exercices de base.
- 3.3.1 Utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression de son monde, dans des travaux...
- 3.4.1 Nommer les éléments de contenu du langage plastique choisis par l'auteur comme substituts pour représenter son monde, dans des travaux...
- 3.4.2 Décrire la manière dont l'auteur traite les éléments de contenu du langage plastique pour exprimer son monde, dans des travaux...
- 3.4.3 Comparer (ressemblances, différences) des façons d'utiliser le langage plastique comme mode de représentation et d'expression, dans des travaux...

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Le langage plastique à deux et à trois dimensions (approche consciente)
 • Les éléments du langage plastique dans la structure de la forme



• La corrélation spatiale des éléments du langage plastique

la symétrie
 l'asymétrie
 la répétition
 LA CONVERGENCE
 LA DIVERGENCE
 LE MOUVEMENT
 L'ÉQUILIBRE

l'énumération
 la juxtaposition
 la superposition

la perspective en diminution
 le chevauchement

organisation picturale (à deux dimensions)
 et spatiale (à trois dimensions)

organisation de la représentation de l'espace

MODULE GESTE ET TECHNIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL

Amener l'élève à :
 Connaître des gestes, des techniques, des procédés, des matériaux et des outils, comme moyens de
 «représentation» et d'«expression» dans l'image.

OBJECTIFS TERMINAUX

L'élève est capable de :

3.1 Savoir
 Faire l'apprentissage de gestes et de techniques.

3.2 Faire
 Transformer la matière en fonction de son image,
 en tenant compte tout particulièrement de l'aspect
 «représentation» et «expression».

3.3 Voir l'image
 Identifier dans son image, dans celle de ses cama-
 rades, dans des objets culturels du passé et du présent
 (art comparé), la façon dont l'auteur utilise la technique,
 le procédé et les matériaux pour représenter et
 exprimer son monde.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

L'élève est capable de :

3.1.1 Définir et (ou) Identifier des techniques, des
 procédés, des matériaux et des outils.

3.1.2 Expérimenter des gestes, des techniques, des procédés
 et des matériaux par des exercices de base.

3.2.1 Développer des gestes dans des
 techniques et des procédés
 comme moyens de représenta-
 tion et d'expression de son
 monde, dans des travaux...

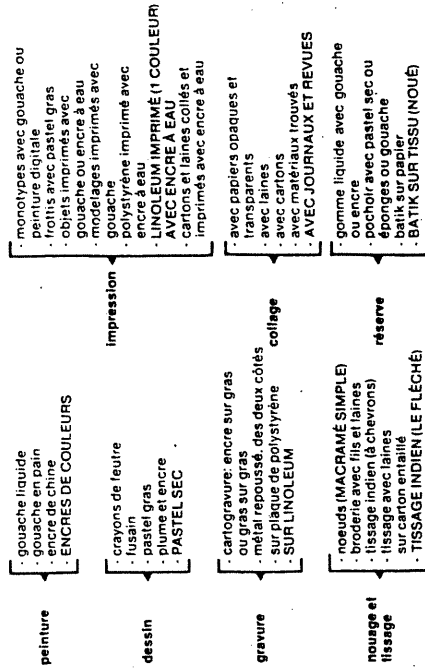
3.2.1 Nommer la technique, le procédé
 et les matériaux choisis par
 l'auteur pour représenter son
 monde, dans des travaux....

3.2.2 Décrire la manière dont l'auteur
 traite la matière par le geste pour
 représenter son monde, dans des
 travaux....

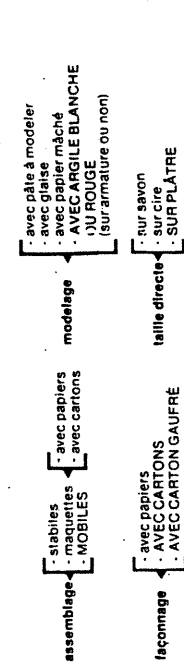
3.2.3 Comparer (ressemblances, diffé-
 rences) des façons d'utiliser des
 techniques, des procédés et des
 matériaux comme moyens de
 représentation et d'expression,
 dans des travaux...

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Techniques et procédés à deux dimensions et matériaux



Techniques et procédés à trois dimensions et matériaux



ANNEXE II

**ASPECTS DES CULTURES AUTOCHTONES
ÉLÉMENTS DE CONTENU DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ**

ÉLÉMENTS DE CONTENU
TABLEAU I — ASPECT DES CULTURES AUTOCHTONES
 Époque concernée: Fin période préhistorique jusqu'à 1925 environ (max.)

Secteur d'études	Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Néolithiques, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crow, Dakotas, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires (et chasseurs) des Plaines et Prairies du Nord (Pawnees, Mandans, etc.)	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haidas, Tlingits, etc.)
Aspect général	Via en milieu arctique: froid rigoureux et absence d'arbre. Été: 3 mois, hiver: 9 mois. Importance de la chasse aux mammifères marins. Habitation: — été: tente de peaux de phoque ou de caribou — hiver: hutte de terre ou igloo pour 1 ou 2 familles. Campement de quelques habitations regroupant rarement plus de cent personnes. Déplacement selon la base alimentaire.	Via dans les forêts de conifères et de feuillus (dominance du bouleau au nord). Multifluide de cours d'eau. Importance de l'été et de l'hiver. Importance de la chasse (castor, orignal et parfois caribou) et pêche saisonnière. Habitation: wigwan (dôme ou cône) pour une ou plusieurs familles. Village peu important regroupant rarement plus de quelques centaines d'individus.	Via dans les forêts de feuillus (défrichement de clairières). 4 saisons bien marquées ayant chacune leurs activités propres. Culture de maïs, courges, haricots et tabac (consommation, commerce), pêche d'appont et chasse occasionnelle, etc. Habitation: longues maisons communautaires où toutes les femmes sont parentes par le sang (cousines, soeurs, etc.). Village regroupant parfois plusieurs milliers de personnes.	Via dans les plaines: «Mer d'herbe» avec bosquets de peupliers et de saules près des cours d'eau. 4 saisons: été très chaud et hiver très froid et neigeux. Via basée principalement sur le bison (50 à 60 millions avant 1850). Habitation: tipi en peaux de bison pour une famille. Village occasionnel regroupant parfois des milliers d'individus pour quelques jours. Déplacements fréquents.	Via sur les rives des cours d'eau traversant les plaines. 4 saisons: été très chaud et hiver très froid et neigeux. Via basée sur la culture du maïs, courges, haricots, tabac et sur la chasse au bison. Habitation: grande hutte de terre, pour 2 ou 3 familles regroupées en village plus ou moins importants.	Via sur la côte bordée de forêts de conifères géants. Température chaude (2 saisons). Importance dominante de la pêche aux espèces marines et fluviales, surtout le saumon. Habitations: grandes maisons de planches de cèdre (thuya), souvent décorées et abritant parfois jusqu'à 150 personnes par maison. Village: rangée de maisons alignées face à l'océan. Déplacement périodique vers le lieu de pêche, retour au village permanent pour la «saison des pluies».
Vêtements	Principalement, peau d'automne de caribou et peau de phoque. Vêtement d'hiver à double épaisseur (cuir contre cuir). Vêtement d'été à simple épaisseur. Pour homme et femme: pagne, pantalon, tunique à capuchon, bottes, mitaines, lunettes à neige.	Peau de cerf, d'original et de caribou, fourures diverses. HOMME: été: bande-culotte, moccasins, jambières longues, couverture d'été épaisse autour du corps. En plus, l'hiver: chemise de peau, ceinture tissée ou de cuir brodé, bonnet de fourrure, serre-tête, mitaines. FEMME: été: jupe porte-feuille, jambières, moccasins. En plus, l'hiver: robe (des épaules aux mollets), couverture drapée, bonnet de fourrure, mitaines.	Peau de cerf, d'original et de caribou, fourures diverses. HOMME: été: bande-culotte, moccasins, jambières. En plus, l'hiver: chemise parfois un «kili» couverture de fourrure drapée autour du corps, mitaines, ceintures, bonnet de fourrure. FEMME: été: jupe porte-feuille, jambières, moccasins. En plus, l'hiver: robe (des épaules aux mollets), couverture drapée, bonnet de fourrure, mitaines.	Surtout de la peau de bison et de la peau de cervidés et d'antilope. HOMME: été: moccasins, bande-culotte, jambières, couverture en peau de bison peinte. En plus, l'hiver: chemise longue, peau de bison peinte (avec fourrure) bonnet de fourrure, mitaines, ceintures. FEMME: été: robe longue, jambières, moccasins. En plus, l'hiver: net de fourrure, couverture de bison, mitaines, ceintures.	Surtout de la peau de bison, d'antilope et de mouflon. HOMME: été: bande-culotte, moccasins, jambières, couverture de peau de bison peinte. En plus, l'hiver: chemise longue, peau de bison peinte (avec fourrure) bonnet de fourrure, mitaines, ceintures. FEMME: été: robe longue, moccasins, jambières, couverture de peau de bison. En plus, l'hiver: couverture de peau de bison peinte (avec fourrure), bonnet de fourrure, mitaines.	Surtout des vêtements tissés, en fibres de cèdre et laine de chèvre sauvage, vêtements de peau de chèvre, mouflon et autres. HOMME: été: bande-culotte, tunique, cape ou couverture drapée, chapeau de peau, tunique longue, tissée ou de fourrure, bonnet, parfois moccasins. FEMME: été: jupe courte, robe, cape, chapeau de vannerie. Hiver: robe longue, cape tissée ou de fourrure, bonnet de fourrure, parfois moccasins.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Secteur d'études	Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cria, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crows, Dakotas, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires (et chasseurs) des Plaines du Nord (Pawnees, Mandans, etc.)	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haida, Tlingit, etc.)
Objets usuels (femmes)	Ulu (couteau de femme). Pilon à graisse. Lampe de pierre (stéatite). Marmite de pierre (stéatite). Contenants divers en bois, cuir, corne et lanon de baleine. Grattoir à peau. Aiguille, dé et porte-aiguilles. Séchoir à vêtements. Peigne. Etc.	Couteau à viande. Aiguille et dé à coudre. Grattoir. Navette et redresseur de mailles (raquettes). Marmite de terre cuite (pils tard de métal). Contenants d'écorce de bouleau, de bois, de cuir et de vannerie. Peigne. Porte-bébé. Métier à lisser. Etc.	Outils agricoles: houe, bêche, bâton à four. *12 Mortier et pilon de bois ou pierre. *8 Marmite de terre cuite (pils tard de métal). Contenant de bois d'écorce d'orme ou de bouleau, de vannerie. Grattoir et râcloir à peau. Aiguille et dé à coudre, poinçon. Peigne et épingles à cheveux. Porte-bébé. Etc.	Couteau à viande. Grattoir et râcloir à peau. Aiguilles et dé, poinçon. Pilon à viande séchée. Pare-flèches. *13 Marmite de terre cuite de cuir (pils tard en métal). Bâton à four. *12 Divers contenants en cuir (cru ou tanné), en vannerie, en bois et en corne. Peigne et brosse à cheveux. Porte-bébé.	Outils agricoles: houe, bâton à four. *12 Mortier et pilon de bois ou «maita» et «mano». *8 Marmite de terre cuite (pils tard de métal). Couteau à viande. Pilon à viande séchée. Contenants de vannerie et de cuir cru ou tanné, de bois et de corne. Peigne. Porte-bébé. Aiguille, dé, poinçon.	Couteau à poisson et à viande. Marmite de bois. Bol et touche de bois. Cuillère de bois ou de corne. Aiguille, dé, poinçon. Grattoir et râcloir à peau. Métier à lisser, fuseau. Coffres de bois. Contenants de vannerie. Porte-bébé. Bâton à four. *12
Objets usuels (hommes)	Harpons à pointe détachable ou fixe. Trident (joène). Arc, flèches, carquois. Lances de chasse. Lance-à-oiseau. *1 Propulseur. Bouche-plate. *2 Sonde à neige. *3 Couteau droit d'homme. Hermine, couteau croche. *4 Forêt à archet. Etc.	Couteau et poignard de chasse. Lance de chasse. *6 Arc, flèches et carquois. Massue de guerre (tomahawk). Bouclier de bois ou de cuir cru. Harpons à pointe détachable ou fixe. Filet, ligne à pêche et harpons. Hache, herminette, couteau croche. *4 Collets et pièges à gibier. Peigne. Etc.	Hache, herminette, gouge, couteau croche. *4 Poignard et couteau. Lance de chasse. *6. Arc, flèches, carquois. Massue de guerre. Bouclier de bois ou de cuir. Collets et pièges à gibier. Lignes à pêche et harpons. Filets de pêche et de chasse. Harpons à pointe détachable ou fixe. Sacs à objets personnels. Peigne et épingles à cheveux. Pipe personnelle (terre cuite ou pierre). Etc.	Couteau de chasse ou poignard. Arc, flèches et carquois. Lance de chasse. *6 Lance de guerre. *9 Bouclier de cuir cru (peau de cou de bison mâle). Massue de guerre. Hache, herminette, couteau croche. *4 Sacs en cuir pour objets divers. Pipe personnelle et accessoires. Après l'arrivée du cheval, lasso, fouet, lanterne de harnachement, couverture, selle.	Couteau de chasse ou poignard. Arc, flèches, carquois. Lance de guerre. *6 Lance de chasse. *9 Massue de guerre. Bouclier de cuir cru (peau de cou de bison mâle). Hache, herminette, couteau croche. *4 Filets et ligne à pêche. Pipe personnelle et accessoires. Après l'arrivée du cheval, lasso, fouet, lanterne de harnachement, selle et couverture.	Filets, époussettes, nasses, ligne à pêche, hameçons, trident. Harpons à tête détachable pour la baleine, le phoque, etc. Massue à poisson. Couteau de chasse et poignard. Arc, flèches, carquois. Massue de guerre. Armure de lattes de bois et heaume de bois. Hache, herminette à main ou avec manche. Couteau croche *4 et gouge.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

<p>Secteur d'études</p>	<p>Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)</p>	<p>Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)</p>	<p>Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)</p>	<p>Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crows, Dakotas, etc.)</p>	<p>Agriculteurs-Sédentaires (et chasseurs) des plaines du Nord (Pawnees, Mandéans, etc.)</p>	<p>Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haldes, Tlingits, etc.)</p>
<p>Locomotion</p>	<p>Hiver: traîneau à chiens (parfois raquettes). Été: kayak (bateau mono-place d'homme). Umiak (grand bateau non ponté).</p>	<p>Hiver: raquettes, toboggan. Été: canot d'écorce d'orme, pirogue monoxyle, parfois canot d'écorce de bouleau (obtenu chez les chasseurs de forêt).</p>	<p>Hiver: raquettes, toboggan, à cheval. Été: à pied, travail à chien, pirogue monoxyle, bateau de cuir de type coracé, à cheval (à partir du XVIII^e siècle).</p>	<p>Hiver: raquettes, toboggan, à cheval. Été: à pied, travail à chien, pirogue monoxyle, bateau de cuir de type coracé, à cheval (à partir du XVIII^e siècle).</p>	<p>Hiver: à pied, peu de voyages en pyroque à cause du mauvais temps. Été: petite pyroque de rivière, grande pyroque de pêche ou de chasse pour la haute mer, grande pyroque de guerre.</p>	<p>Hiver: à pied, peu de voyages en pyroque à cause du mauvais temps. Été: petite pyroque de rivière, grande pyroque de pêche ou de chasse pour la haute mer, grande pyroque de guerre.</p>
<p>Expression artistique (esthétique et picturale)</p>	<p>Objets Motifs réalistes; fantaisies ou géométriques variant selon l'époque, le médium et l'individu. Sculpture sur pierre (stéatite surtout), sur ivoire de morse ou de narval, sur os (balaine, phoque, caribou), sur bois et sur andouiller de caribou. Brodérie de poil de caribou teint ou assemblage de pièces de cuir et de fourrure de couleurs différentes pour former des motifs, brodés de perles de verre importées. Masques de bois, d'os et (ou) d'ivoire. Aujourd'hui, en plus: Depuis la 2^e moitié du XX^e siècle, il y a de la lithographie, vannerie commerciale, peinture à l'huile, acrylique et acrylique, tapissérie, etc.</p>	<p>Objets Motifs réalistes surtout animaux et floraux, parfois géométriques conventionnels comme une double-courbe, etc. Gravure sur écorce de bouleau. Sculpture sur bois et pierre. Peinture sur bois, écorce. Brodérie de piqants de porc-épic teints, sur cuir ou sur écorce, de perles de caribou. Ouvrage de perles de verre importées. Tissage coloré de nattes, ceintures et sacs. Aujourd'hui, en plus: Certains artistes modernes se spécialisent en sculpture sur bois ou pierre, peinture à l'huile, aquarelle, acrylique, sérigraphie, lithographie, etc.</p>	<p>Objets Motifs réalistes, parfois stylisés, d'animaux, plantes et silhouettes humaines et motifs géométriques variables. Sculpture sur bois, sculpture de motifs géométriques, d'animaux ou de visages humains sur tourneaux de pipes de terre cuite ou de pierre. Peinture sur bois, écorce, cuir. Brodérie de perles de Wampum ou de verre, de poils teints de cerf, d'ongle ou de piqants de porc-épic sur cuir. Tissage coloré de nattes, de ceintures et nattes. Décorations géométriques des cols de manteaux. Importance des masques de bois ou de palette de bois. A la période historique et moderne, beaucoup de bijoux (surtout en argent).</p>	<p>Objets Motifs géométriques et floraux, animaux et humains, souvent stylisés, parfois réalistes. Les animaux et les humains se retrouvent principalement en peinture sur cuir. Vannerie et poterie. Brodérie de piqants de porc-épic teints, de cerf, de cheval et de perles de verre importées. Tissage coloré de ceintures et de sacs. Masques d'animaux (tête d'ours ou de bison, etc.) en cuir. Aujourd'hui: De nombreux artistes de talent se distinguent dans la sculpture sur bois, pierre et métal (fonte et moulage), vitrail, peinture à aque, relief, crayon, huile et acrylique, sérigraphie, vannerie, peinture traditionnelle sur cuir cru, et tissage, etc.</p>	<p>Objets Motifs géométriques et floraux, animaux et humains, souvent stylisés, parfois réalistes. Les animaux et les humains se retrouvent principalement en peinture sur cuir. Vannerie et poterie. Sculpture sur bois et corne, sur pierre (fourneaux de pipes). Brodérie de piqants de porc-épic teints, de cerf, de cheval et de perles de verre ou de nacre importées. Tissage coloré de ceintures et de sacs. Masques d'animaux, représentant des animaux. Aujourd'hui: A l'époque moderne, certains artistes se distinguent comme peintres-bronziers et peintres (surtout l'aquarelle et l'acrylique).</p>	<p>Objets Représentation conventionnelle des êtres vivants (animaux et humains) d'une manière souvent fantaisique et complexe, de face et de profil à la fois. La principale activité artistique est la sculpture sur bois, renouée de peinture polychrome et d'incrustations de nacre (parfois sur os ou ivoire, dent d'épaulard), sculpture de masques en corne, de masques en bois articulés ou non. Peinture polychrome sur bois et sur vannerie, parfois sur tissu. Tissage aux doigts, de capes et couvertures. Tout est décoré, parfois même les hameçons pour la pêche. «Culvire»: plaque de cuir sculptée, gravée et noircie. Mats totémiques sculptés et peints. Aujourd'hui: Certains artistes sont célèbres pour leurs sculptures sur pierre (argille) ou sur bois, leurs masques traditionnels, leurs couvertures tissées, leurs bijoux d'argent et leur vannerie.</p>

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Secteur d'études	Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Inuits, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des plaines du Nord (Crow, Dakotas, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires (et chasseurs) des plaines et Prairies du Nord (Pewees, Mandans, etc.)	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Métis, Tlingits, etc.)							
Vie sociale	<p><i>Musique</i> Grand tambour à poignée. 5</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux et corporels pour les hommes et les femmes. Labrets de lèvres inférieurs.</p>	<p><i>Musique</i> Tambour large et plat, individuel, à une ou deux peaux. 5 Grand tambour commun. Tortue. 7 Flûte d'os ou de bois. Hochet (sabot et ergots de cervidés).</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux et corporels surtout pour les hommes (motifs géométriques et animaux) rehaussés de peintures surtout rouge, jaune et blanc (tatouage noir: charbon de bois ou suie). Parures: plumes, colliers, bracelets, anneau de nez.</p>	<p><i>Musique</i> Tambour large et plat, individuel, à une ou deux peaux. 5 Flûte d'os ou de bois. Sifflets. Hochets (écorce d'orme, gourde, corne, carapace de tortue). Tortue. 7</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux et corporels pour les hommes, motifs claniques ou totémiques, surtout animaux et motifs géométriques, rehaussés de peintures (surtout de rouge, blanc et jaune). Parures: plumes diverses, colliers et ceintures de perles (Wampum), bracelets, gorgones de coquillage, boucles d'oreilles, peigne et épingles à cheveux sculptées.</p>	<p><i>Musique</i> Tambour large et plat, à une ou deux peaux. -Tortue-. 7 -Flûte d'amour-. Sifflets (cuir cru, gourde, corne de bison, sabots de bébé bison, ergots de cerf). -Flûte d'amour-, en bois. Sifflets d'os.</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux pour les femmes, faciaux et corporels pour les hommes (motifs géométriques). Peintures faciales et corporelles variables. Tain: blanc, noir, rouge, jaune vil, brun, bleu-vert, gris. Parures: crinières de poils de cerf et plumes de rapace, coiffures de plumes d'aigle, colliers, bracelets, pectoraux, anneaux de nez, boucles d'oreilles, labrets, éventails de plumes d'aigle.</p>	<p><i>Musique</i> Tambour large et plat, à une ou deux peaux. -Tortue-. 7 -Flûte d'amour-. Sifflets d'os. Hochets (cuir cru, bois, gourde, corne de bison, sabots de bébé de bison, ergots de cerf, sabots d'antilope, sabots et ergots de cervidés).</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux pour les hommes et les femmes. Peintures faciales et corporelles importantes, variables: noir, blanc, rouge, jaune, bleu-vert, bleu, gris, brun. Parures: coiffures de fourrure, de plumes d'aigle ou de bison avec cornes, etc. Éventails de plumes d'aigle brodés, colliers pectoraux, gorgones, boucles d'oreilles, bracelets.</p>	<p><i>Musique</i> Grand tambour plat à une peau. Tambour de bois. Flûte de bois. Sifflets de bois ou d'os. Hochets (coquillage, bois, sabots et ergots de cerf, corne de mouton).</p> <p><i>Personne</i> Tatouages faciaux pour les hommes et les femmes. Peintures faciales et corporelles à motifs géométriques. Couleurs: surtout le blanc, le noir, le rouge, le jaune, le vert et le bleu-vert.</p>	<p>Vie sociale importante. Hutte ou igloo communautaire pour danses, jeux, chants, cérémonies de shamanisme, etc. Jeux de ficelles, de bilboquet, d'osselet, de souquet à la corde, etc. Complémentarité fonction homme-femme.</p>	<p>Vie sociale seulement lors de réunion des bandes ou des clans l'été, époque des mariages et des changements de groupes; l'hiver, chaque famille regagne son territoire de chasse. Au niveau politique, pas de «vrai» chef, on choisit de suivre celui qui semble le meilleur pour telle ou telle tâche (chasse, guerre, etc.); quand elle est terminée, le chef cesse d'assumer cette fonction.</p>	<p>Importante vie sociale. Structure sociale basée sur le clan, la tribu et la confédération. Filiation matrilinéaire. Les décisions importantes sont prises d'une manière démocratique. Les femmes ont une forte influence politique et économique. Fêtes tribales importantes, liées à l'agriculture et au cycle des saisons.</p>	<p>Importante vie sociale. Réunion de la tribu l'été, dispersion par petits groupes l'hiver. Les chefs sont choisis par leurs qualités et suivis tant qu'ils font l'affaire. Société basée sur la famille nucléaire et l'armée étendue, puis sur la tribu. Sociétés de guerriers, de médecine, sociétés artisanales, sociétés de femmes.</p>	<p>Vie sociale importante (on vit dans le même village pendant des années sans changer de groupe). Importance des hommes comme chasseurs et guerriers et des femmes pour l'agriculture. Nombreuses sociétés d'hommes, de médecine, sociétés artisanales, sociétés de femmes. Nombreuses fêtes communautaires.</p>	<p>Vie sociale importante. Société divisée en noblesse, hommes libres, esclaves. Société basée sur l'accumulation et la distribution de biens par les nobles, lors des «politich», pour acquies au prestige. Vie économique, sociale et religieuse intégrée.</p>	

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Secteur d'études	Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crows, Dakotas, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires (et certains chasseurs) des Plaines du Nord (Pawnees, Mandans, etc.)	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haidas, Tlingits, etc.)
	Liens basés sur la famille nucléaire, famille élargie et alliance avec d'autres groupes. Jeux: le croasse, la course, le serpent des neiges, jeu de «plat», jeu de paille, bilboquet, etc.	Importance de l'art oratoire pour devenir chef (oules oratoires). Jeux d'adresse et de société: jeu de la croasse (homme), de la double-balle (femme), de la balle (femme), jeu de plat, de paille, etc. serpent des neiges. «patin». *10	Fêtes fréquentes et communautaires. Jeux de société et individuels. Ex.: jeu de la croasse (homme), de la double-balle (femme), de plat, de paille, etc., bilboquet, course à pied, lutte indienne, course des chevaux, serpent des neiges. «patin». *10	Nombreux jeux de société, jeu de la croasse, de la double-balle, de dé, de paille, de plat, bilboquet, «patin». *10, course de chevaux, course à pied, etc.	Les nobles possèdent le village en bien propre (c'est-à-dire son emplacement, les maisons ainsi que les emplacements de pêche). Le chef est le plus important, le plus prestigieux des nobles. Jeu de société, surtout de dé, de plat. En hiver, nombreuses festivités dont des représentations théâtrales.	
Vie religieuse	Polythéisme. Divinités de la mer, des animaux, de la lune, etc. Observance stricte des tabous pour que tout aille bien. Intervention occasionnelle des shamans comme médecins, magiciens ou grands-prêtres. Importance du rêve: directives pour la chasse. Importance de bien traiter l'esprit de l'animal tué (prouque, balaine, caribou, etc.). Croyance en une vie après la mort et en la réincarnation.	Un dieu créateur suprême. Esprits inférieurs bénéfiques ou maléfiques (ex.: l'esprit du soleil, de la lune, des animaux, etc.). Présence du héros civilisateur (ex.: le grand libérateur, le carcajou, etc.). Existence de sociétés de médecine comme la «Médewin» (Ojibways). Importance des shamans pour la magie, médecine et sorcellerie. Importance de la pipe de cérémonie, des rêves, de la huite tremblante. Offrande de tabac. Croyance en une vie après la mort et en la réincarnation.	Polythéisme: plusieurs dieux et déesses importants, surtout le créateur, la terre-mère, les jumaux, les trois sœurs (maïs, courges, haricots). Importance des sociétés aux rites de reconnaissance (société des masques de paille de maïs) et aux rites de médecines (société des masques des faux-visages). Existence d'un clergé spécialisé dans le rituel des divinités. Offrandes de tabac, de nourriture, d'animaux (cerf, ours, etc.). Importance de la pipe de cérémonie, des rêves, de la huite tremblante. Croyance en une vie après la mort et en la réincarnation.	Un seul grand dieu créateur résidant dans le soleil; esprit de la terre-mère créé par le dieu créateur ainsi que les esprits secondaires bénéfiques ou maléfiques (maïs, courges, haricots). Esprits totémiques et visions par des jeûnes. Chaque individu est en contact avec ce dieu (pas d'intermédiaires). Utilisation de ballots sacrés. *11 Existence de l'homme-médecin, guide pour les rites. Danse du soleil (auto-sacrifice d'un individu, c'est-à-dire offrande de son sang et de sa souffrance en remerciement de la vie). Importance de la pipe de cérémonie, des rêves et de la huite à transpirer. Croyance en la vie après la mort et en la réincarnation.	Polythéisme: divinité du soleil, de la lune, de l'étoile du matin, de la terre-mère, de la végétation, des esprits secondaires bénéfiques ou maléfiques et des esprits totémiques protecteurs. Recherche de visions par des jeûnes. Existence de l'homme-médecin, guide pour les rites, et de prêtres spécialisés dans le culte d'une divinité. Sacrifice de tabac et d'objets. Danse du soleil. Utilisation de ballots sacrés. *11 Importance de la pipe de cérémonie, des rêves et de la huite à transpirer. Croyance en une vie après la mort.	Polythéisme: un dieu créateur et plusieurs dieux secondaires mais puissants; certains esprits particulièrement puissants (épaulard, corbeau, grizzly, oiseau-tonnerre, etc.). Parenté d'un homme avec l'animal totémique. Héros civilisateur (corbeau). Shaman (comme médecin ou guide pour les rites religieux). Importance de bien traiter, selon les rites, le prêtre, le saumon, le tabac et d'objets aux esprits. Consommation de tabac (chiques). Croyance en la vie après la mort, mais en une vie pas aussi intéressante que sur la terre.

ANNEXE III

**FACTEURS D'INFLUENCE
ÉLÉMENTS DE CONTENU DU MODULE ART ET SOCIÉTÉ**

ÉLÉMENTS DE CONTENU
TABLEAU II — FACTEURS D'INFLUENCE

Secteur d'études	Chasseurs-Nomades (Néailla, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crow, Dakota, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires (et chasseurs) des Plaines (Pawnee, Mandans, etc.)	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haidas, Tlingits, etc.)
Climat	Été: Frais et court (3 mois). Hiver: Très froid et long (9 mois).	Quatre saisons de longueur variable. Hiver: froid et neigeux. Été: chaud, tempéré avec pluie à l'occasion. Printemps et automne: jour moyennement chaud et nuit fraîche ou froide; pluie fréquente.	Quatre saisons marquées: Hiver: relativement doux, accumulation de neige. Printemps: doux et court. Été: chaud avec pluies occasionnelles. Automne: frais et pluvieux.	Quatre saisons dont deux principales: Été: long, très chaud, sec avec de violents orages occasionnels. Hiver: moyen, très froid et neigeux.	Quatre saisons dont deux principales: Été: long et ensoleillé. Hiver: illède et pluvieux, peu de neige.	Climat chaud. Deux saisons importantes: Été: long et ensoleillé. Hiver: illède et pluvieux, peu de neige.
Environnement géographique	Toundra, rivages de l'océan, banquise (hiver).	Forêt de conifères et de feuillus. Dominance de conifères au nord. Dominance de feuillus plus au sud. Importance du bouleau au nord du 45 ^e parallèle. Beaucoup de lacs et de rivières (réseau hydraulique important favorisant les déplacements).	Clairières ouvertes dans les forêts de feuillus pour l'établissement des champs et du village.	Vaste étendue d'herbe. Bosquets d'arbres (peuplier) ici et là, surtout sur les rives des rivières et des fleuves.	Village établi sur les rives hautes des cours d'eau au milieu du «désert» d'herbe, avec des champs autour. Plaines immenses recouvertes d'herbe. Peupliers et saules sur les rives des cours d'eau.	Hautes montagnes recouvertes de forêts de conifères géants, tombant dans l'océan et fortement découpées par des fjords et des rivières.
Habitation	Été: Tente en peau de caribou (à l'intérieur des terres) ou de phoque (rivage marin). Hiver: Huite de terre (sur la côte), construction à l'abri du vent, en bois flotté, os de baleine, plaques de pierre, briques de tourbe et terre, avec fenêtre près de la porte en intestin de morse. Couloir d'accès coulé pour se protéger du vent. Igloo (habitation régulière pour certains groupes et pour tous les déplacements): • qualité de la neige, formé des blocs, édifi-	Wigwam conique ou en dôme, recouvert de plaques d'écorce de bouleau ou d'orme, de cuir ou de nattes de vanne selon la région, la saison et les disponibilités. Maison pour une ou plusieurs familles.	Maison longue (longue) de longueur variable, logeant de 6 à 48 familles établies de chaque côté d'une allée centrale où l'on fait des feux (un feu pour 2 familles, normalement). Les maisons sont regroupées en village, souvent entouré d'une palissade (contre les attaques). Maisons construites par les hommes et appartenant aux femmes. Elles sont faites de plaques d'écorce d'orme, la plus souvent, recouvrant une structure de poteaux et de perches.	Tipi: structure conique de 9 à 15 poteaux (conifères en provenance du nord du Canada ou des Rocheuses) recouverts d'une enveloppe de peau de bison. Habitation faite pour abriter une famille. Habitation faite pour être édifiée par deux personnes en une heure et demie (pour tipi moyen de 5,46 m de haut et 5,46 m de diamètre). Habitation fraîche l'été et chaude l'hiver (double peau).	Huile de terre, de grandeur variable, atteignant diamètre 15,24 m de haut, construite avec piliers et poutres de peupliers, troncs de saules inclinés vers l'intérieur, nattes de vanne, briques d'herbe et de terre. Huile rectangulaire ou circulaire comportant un couloir d'accès et un trou à lumière.	Grande maison de planches de cèdre dont les toits sont mobiles pour permettre les déplacements vers les villages temporaires pendant la saison de la pêche au saumon et le retour au village principal pour l'hiver. Maison de grandeur variable pouvant loger la famille d'un noble riche (jusqu'à 150 personnes). Le village est formé par l'alignement des maisons face à l'océan et précédées des mats télescopiques des propriétaires nobles.

Société d'études	Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haitas, Tinglit, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires et Chasseurs du Nord (Pavnes, Mendans, etc.)	Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crows, Dakotas, etc.)	Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)	Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)	Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)	Société d'études
	Hutte fraîche en été, chaude en hiver, résistant bien aux tornades. Habitation faite pour loger 2 ou 3 familles.	Hutte fraîche en été, chaude en hiver, résistant bien aux tornades. Habitation faite pour loger 2 ou 3 familles.		Autour du village s'établissent les champs cultivés par les femmes et leur appartenant également.		calation en spirale et ciel de voûte; • couloir d'accès et fenêtre de glace. Ce sont des maisons faites pour abriter 1 ou 2 familles.	
Base alimentaire	A l'année: du poisson frais, fumé, séché ou mariné, surtout du saumon, mais aussi de la morue, du flétan, etc. Des coquillages comestibles, des mammifères marins, un peu de viande de gibier (chèvre sauvage, mouton, cerf, etc.), des fruits, graines, noix et racines comestibles.	Base double: végétale: maïs - courges - haricots - tournesol. animale: bison et autres gibiers ainsi que les végétaux sauvages comestibles.	A l'année: bison frais ou séché, avec une certaine variété apportée par d'autres gibiers (wapiti, antilope, etc.). Des oiseaux migrateurs à l'occasion et des fruits et racines sauvages.	Mélange de base (maïs, courges et haricots) souvent complété par du poisson, de la viande de cerf ou d'orignal. Cueillette de fruits sauvages, de noix et de racines alimentaires.	Selon les disponibilités: Hiver: original, castor, lièvre, caribou, poisson, à l'occasion (pêche sous la glace ou réserve de l'été). Été: original, cerf, ours, poissons, oiseaux, végétaux sauvages. Printemps et automne: poissons, un peu de viande, oiseaux migrateurs et surtout maïs obtenu par le commerce avec des tribus d'agriculteurs.	Été: — pêche aux salmônides, chasse aux caribous et aux oiseaux, — cueillette de quelques fruits et d'œufs, — chasse à la baleine (parfois) et au morse. Hiver: — chasse aux phoques (principalement), — chasse aux caribous retardataires.	Base alimentaire
Traditions socio-culturelles	Société de sédentaires semi-nomades, c'est-à-dire se déplaçant vers les sites de pêche pendant une partie de l'été pour revenir au village principal y passer le reste de l'année. Société riche, d'abondance, ayant des surplus alimentaires à chaque année permettant diverses activités de création et de récréation. Société où l'on acquiert du prestige en distribuant des biens lors d'un «potlach».	Société de sédentaires important une part importante de leur alimentation de la culture de leurs champs (agriculture effectuée par les femmes) et complétant leur alimentation et leur approvisionnement en cuir par la chasse au bison. Société basée sur la cellule familiale, la famille étendue et les alliances avec les autres familles du village. Division des tâches selon les sexes (ou les rôles).	Vie nomade basée sur la poursuite des troupeaux de bisons. Société démocratique, en général, dominée par les guerriers. Société basée sur la cellule familiale nucléaire et sur la famille étendue ainsi que sur les alliances avec les autres familles.	Société de sédentaires - agriculteurs déplaçant leur village seulement quand le sol devient moins fertile et le bois de chauffage est trop éloigné du village. Ce sont les femmes qui décident «quand» il faut déplacer le village. Société basée sur la culture (maïs - courges - haricots) ainsi que sur le tabac. Répartition des tâches: FEMME: production de nourriture et transformation. HOMME: acquisition de la nourriture. FEMME: transformation. Chasse individuelle ou en petits groupes, l'hiver. Chasse par groupes plus ou moins importants, l'été (battue). Existence de territoires de chasse spécifiques à chaque famille.	Société de chasseurs, pêcheurs, cueilleurs, nomades, basée sur la cellule familiale nucléaire rattachée au clan de l'homme, normalement (mobilité des femmes). Division des tâches: HOMME: acquisition de la nourriture. FEMME: transformation. Chasse individuelle ou en petits groupes, l'hiver. Chasse par groupes plus ou moins importants, l'été (battue). Existence de territoires de chasse spécifiques à chaque famille.	Société basée: 1 ^{er} : sur la cellule familiale; 2 ^e : sur la division des tâches masculines et féminines (complémentarité pour survivre); 3 ^e : sur les relations avec les autres membres du groupe. Chasse individuelle ou collective. Pêche collective avec redistribution des prises entre les membres du groupe. Société nomade influencée par la division de la chasse en deux parties inégales:	Traditions socio-culturelles

<p>Secteur d'études</p>	<p>Chasseurs-Nomades de l'Arctique (Netsilik, Inuits du Nouveau-Québec, etc.)</p> <p>Été: vers l'intérieur pour la chasse au caribou et la pêche aux saumons. Hiver: vers la côte et la banquise pour la chasse au phoque.</p>	<p>Chasseurs-Nomades des forêts du Nord-Est (Ojibways, Cris, etc.)</p> <p>Pêche importante, l'été, ainsi que l'hiver sous la glace. Société de nomades se déplaçant selon un rythme précis et à des endroits déterminés d'avance, selon les disponibilités locales en ressources alimentaires ou en fourrures. Regroupement des familles et des bandes à un endroit précis, à un moment prédéterminé de l'été pour la prise de décisions concernant l'ensemble des groupes. Dispersion par groupes, l'hiver.</p>	<p>Agriculteurs-Sédentaires des forêts du Nord-Est (Iroquois, Hurons, etc.)</p> <p>HOMME: guerrier, pour assurer la protection du groupe et pêcher, chasseur, à l'occasion. Les travaux sont répartis selon le sexe et la saison. Société matrilinéaire: l'enfant appartient à sa mère et au clan de la mère; toutes les femmes d'une même maison ou d'un même clan sont parentes entre elles; les maris viennent des autres clans. Société démocratique où les femmes et les hommes ont droit de vote même si ce sont les femmes qui ont le plus d'influence sur les décisions.</p>	<p>Chasseurs-Nomades des Plaines du Nord (Crow, Dakotas, etc.)</p> <p>Répartition spécifique des tâches selon les rôles masculin et féminin. Société souple et mobile. Parfois, plusieurs milliers d'individus peuvent se réunir à un endroit pendant quelque temps pour célébrer certaines cérémonies, alors que la plupart du temps chaque groupe chasse de son côté. Passage facile d'un groupe à l'autre. Après l'arrivée du cheval, une certaine modification de la société des chasseurs: — Plus grande facilité de déplacement et chasse plus efficace, vie plus facile, augmentation de l'importance des guerriers et de la richesse basée sur le nombre de chevaux. — Certains groupes d'agriculteurs des plaines cessent d'être des agriculteurs au cours des XVII^e et XVIII^e siècles pour diverses raisons et deviennent des chasseurs - nomades de bisons.</p>	<p>Agriculteurs-Sédentaires et Plaines du Nord (Pawnees, Mandans, etc.)</p> <p>À l'époque de la chasse au bison, une portion importante de la population quitte le village pendant quelques semaines pour aller chasser, puis y revient avec ses provisions de viande et de cuir. Société où les femmes ont une certaine importance mais où les guerriers dominent le village. Un chef, souvent héréditaire, dirige la vie officielle du groupe. Étant sédentaires, ils peuvent accumuler une plus grande quantité de biens que les nomades.</p>	<p>Pêcheurs-Sédentaires de la Côte Nord-Ouest (Haïdas, Tlingits, etc.)</p> <p>Société divisée en nobles, hommes libres et esclaves; cette division sert lors de la distribution des tâches. Société matérialiste où le sens de la possession s'étend à la possession de choses non matérielles, comme un motif, un chant, une danse, etc. Société basée sur la famille et sa lignée jusqu'à son ancêtre mythique, totemique. Société matrilinéaire où les hommes se passent leurs biens par l'intermédiaire des femmes, c'est-à-dire en suivant la lignée de la consanguinité réelle, d'oncle maternel à neveu et non pas de père en fils.</p>
-------------------------	---	---	---	---	---	---

ANNEXE IV

LA BOÎTE MAGIQUE
LÉGENDE TIRÉE DE MÉLANÇON (1967, P.63-68)
VERSION INTÉGRALE

LA BOITE MAGIQUE

Légende micmac

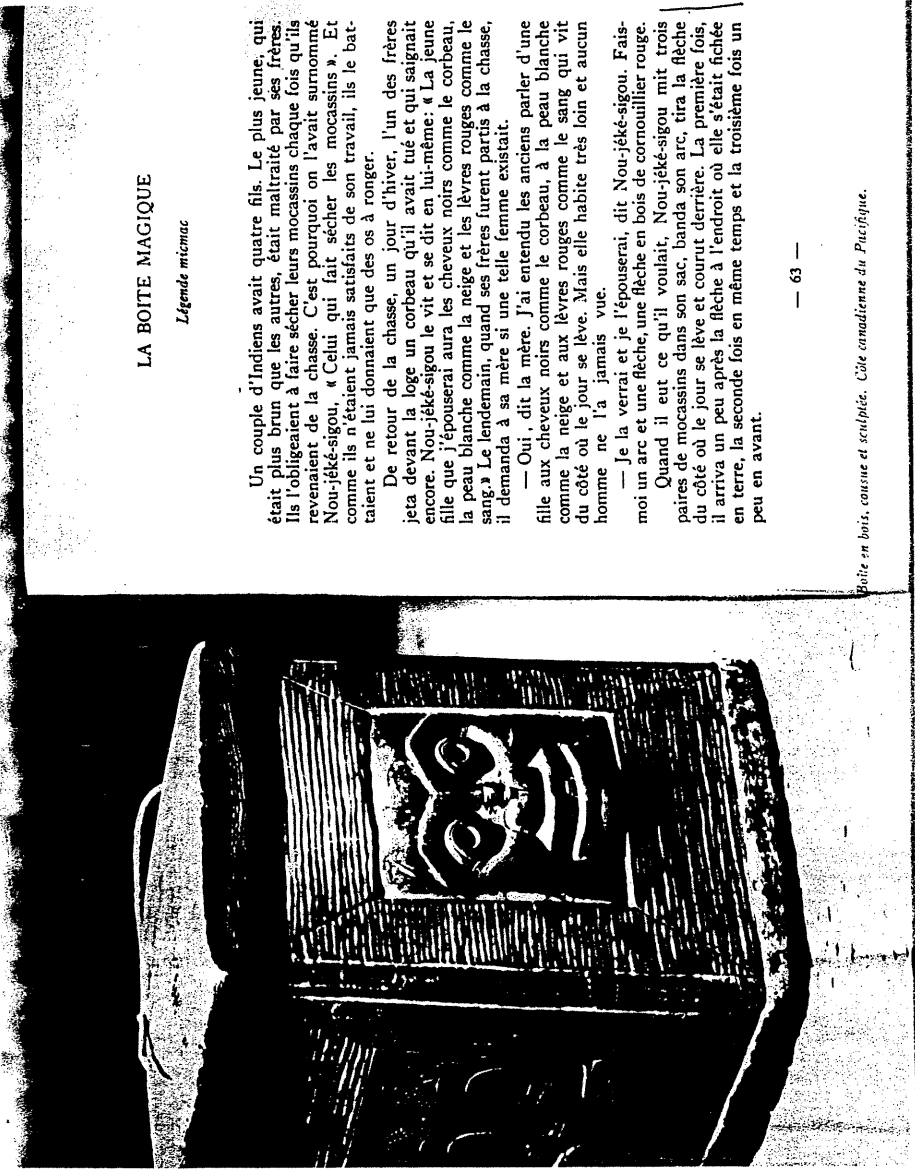
Un couple d'Indiens avait quatre fils. Le plus jeune, qui était plus brun que les autres, était maltraité par ses frères. Ils l'obligeaient à faire sécher leurs mocassins chaque fois qu'ils revenaient de la chasse. C'est pourquoi on l'avait surnommé Nou-jéké-sigou, « Celui qui fait sécher les mocassins ». Et comme ils n'étaient jamais satisfaits de son travail, ils le battaient et ne lui donnaient que des os à ronger.

De retour de la chasse, un jour d'hiver, l'un des frères jeta devant la loge un corbeau qu'il avait tué et qui saignait encore. Nou-jéké-sigou le vit et se dit en lui-même: « La jeune fille que j'épouserai aura les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang ». Le lendemain, quand ses frères furent partis à la chasse, il demanda à sa mère si une telle femme existait.

— Oui, dit la mère. J'ai entendu les anciens parler d'une fille aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui vit du côté où le jour se lève. Mais elle habite très loin et aucun homme ne l'a jamais vue.

— Je la verrai et je l'épouserai, dit Nou-jéké-sigou. Fais-moi un arc et une flèche, une flèche en bois de cornouiller rouge.

Quand il eut ce qu'il voulait, Nou-jéké-sigou mit trois paires de mocassins dans son sac, banda son arc, tira la flèche du côté où le jour se lève et courut derrière. La première fois, il arriva un peu après la flèche à l'endroit où elle s'était fichée en terre, la seconde fois en même temps et la troisième fois un peu en avant.

*Boite en bois, canson et sculptée. Côte canadienne du Pacifique.*

— Eh bien! qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore?
— Je veux, répondit Nou-jéké-sigou, je veux me rendre à l'endroit d'où le vieil homme est parti.

— Si ce n'est que ça, répondit le vieillard tout en sueur, ferme la boîte, tu me donnes chaud et me fais mal aux yeux.

Le jeune homme obéit et, aussitôt le couvercle rabattu, ses jambes mollirent, son cœur arrêta de battre, la nuit entra dans sa tête, et il tomba comme mort.

Quand il se réveilla, il était couché à l'entrée d'un village. Il se leva, chaussa une paire de mocassins neufs, mit son arc sur son épaule et entra dans la première loge qu'il rencontra.

En l'apercevant, la vieille femme qui était assise près du feu se mit à pleurer.

— Ah! Ah! encore un brave jeune homme que le chef va tuer.

— Et pourquoi me tuerait-il? demanda Nou-jéké-sigou.

— Parce qu'il ne veut pas qu'un homme épouse sa fille qui a les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang. À tous ceux qui demandent de l'amener à leur feu, il pose des conditions si dures que tous meurent à la peine. Ah! Ah!

— Ne pleurez plus, grand-mère. Le chef ne me fera pas de mal. Je suis venu de nulle part pour épouser sa fille et je l'épouserai malgré lui s'il le faut.

Il était d'usage autrefois qu'un étranger attendit d'être invité par le chef du village où il était de passage avant de se présenter devant lui. Nou-jéké-sigou ignora la coutume. Il se rendit directement à la loge du chef et lui dit:

— Chef, je suis venu de nulle part et de très loin pour épouser ta fille qui a les cheveux noirs comme le corbeau, la peau blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang. Me la donnes-tu?

— Oui, dit le chef qui se réjouissait d'avoir un autre jeune garçon à faire mourir. Je te la donnerai, mais à une condition.

Il tira et courut ainsi tout le jour et recommença le lendemain et le jour suivant.

De retour de la chasse les trois frères appelèrent Nou-jéké-sigou pour qu'il fasse sécher leurs mocassins. Quand ils apprirent qu'il était parti, ils furent très mécontents et les deux autres se mirent en route pour le ramener, en se promettant de le châtier durement pour son escapade. Mais ils marchèrent trois lunes avant d'atteindre l'endroit où leur frère avait campé le premier soir. Alors ils revinrent à leur loge et, depuis, les trois frères font sécher eux-mêmes leurs mocassins.

Nou-jéké-sigou courait derrière sa flèche quand il rencontra un vieil Indien aux yeux très brillants qui lui demanda:

— D'où viens-tu?

— De nulle part. Et toi?

— De nulle part, aussi, dit le vieux, mais je marche depuis que je suis tout petit et comme tu vois je ne suis plus jeune. Et où vas-tu comme ça?

— D'où tu viens.

— C'est loin, très loin. Vois! mes mocassins sont usés et tout mouillés.

— Passe-les moi, dit le jeune homme. Ce n'est pas pour rien qu'on m'appelle « Celui qui sèche les mocassins ». Et prends cette paire neuve; elle te permettra d'arriver plus vite où tu vas.

Le cadeau plut au vieux. Il prit dans son sac à tabac une petite boîte en écorce et la donna à Nou-jéké-sigou en disant: — Cette boîte te sera utile en voyage.

Puis ils se séparèrent.

Le vieux continua de marcher du côté où le jour se couche et le jeune garçon de courir du côté où le jour se lève.

Après avoir couru encore quelque temps derrière sa flèche rouge, Nou-jéké-sigou eut la curiosité de soulever le couvercle de la petite boîte d'écorce. À l'intérieur il vit un vieillard raoué et tout en sueur qui dansait sur des pieds palmés et qui lui cria sans s'arrêter:

C'est que tu fasses disparaître la montagne de granit que tu vois devant ma porte. Elle me cache les leurs du jour.

— Entendu, dit Nou-jé-ké-sigou, ce sera fait demain.

Il retourna chez la vieille femme et quand le jour fut couché il ouvrit sa petite boîte d'écorce.

— Eh bien! qu'est-ce qu'il y a? que me veut-on encore?

demanda le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

— Je veux que tu fasses disparaître la montagne de granit qui cache les leurs du jour au chef du village.

— Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, tu peux dormir tranquille.

Toute la nuit, la montagne de granit devant la porte du chef fut en ruine, mais seul Nou-jé-ké-sigou entendit les coups de tomahawk sur le roc et les hommes qui parlaient entre eux un idiome inconnu. Au matin la montagne avait disparu.

Le jeune homme retourna chez le chef.

— Me la donnes-tu?

— Oui, je te la donnerai, mais à une condition. Il faut que tu m'aides à me débarrasser de la tribu ennemie qui campe à deux soleils de marche d'ici.

— C'est entendu. Rassemble tes guerriers et demain je me mettrai à leur tête.

Dès que Nou-jé-ké-sigou fut retourné chez la vieille, le chef envoya dire au village voisin qu'un étranger irait les attaquer avec une petite bande d'hommes. « . . . » et, qu'on soit bien sûr de le tuer. En récompense du service qu'il rendait, il demandait seulement de lui envoyer la tête de l'étranger et les hommes qui seraient faits prisonniers.

Mais avant que le messager se mette en route, le jeune homme courait déjà derrière sa flèche rouge. Arrivé près du village il se cacha et attendit que le jour soit couché. Puis il ouvrit sa boîte en écorce.

— Eh bien! qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore? cria le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

— Je veux que tu détruises ce village et que personne ne s'en échappe.

— Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, tu peux dormir tranquille.

Avant de s'endormir, Nou-jé-ké-sigou entendit un grand bruit de bataille, le choc des tomahawks, les cris de douleur des blessés et le râle des mourants. La lumière du jour revenue, il constata que tous les habitants avaient été tués.

De retour au village, il alla trouver le chef et lui dit:

— Tu n'as plus besoin de réunir tes guerriers, j'ai détruit tous tes ennemis. Si tu ne me crois pas, vas voir toi-même. Je t'attends ici. Et n'oublie pas ta promesse.

Le chef marcha deux soleils avec ses gens et put se rendre compte que le jeune homme avait la langue droite et qu'il avait dit vrai. Alors il eut peur. Ce jeune homme était certainement aidé par un puissant *ikoumit*. Mais lui-même était un *bou-hine*, un mauvais génie qui gardait prisonnière la jeune femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang, qu'il appelait sa fille. Il ramassa tous ses pouvoirs, se transforma en un énorme serpent noir, la tête armée de deux cornes, et se dirigea vers la maison de la vieille, au bout du village.

Nou-jé-ké-sigou, qui était assis devant la porte, le vit venir. Vite il ouvrit sa petite boîte d'écorce.

— Eh bien! qu'est-ce qu'il y a? Que me veut-on encore? protesta le vieillard rabougri et tout en sueur qui dansait sur ses pieds palmés.

— Que tu me dises dans quelle partie du corps ce serpent cache sa vie.

— Si ce n'est que ça, dit le vieillard tout en sueur, ce n'était pas la peine de me déranger. Il cache sa vie dans sa queue.

Le serpent noir approchait rapidement, sûr cette fois de sa victoire. Mais comme il ouvrait la gueule pour avaler le jeune homme celui-ci lui décocha sa flèche rouge dans la queue et le tua raide.

Tout le village se réjouit de cette mort et les Anciens demandèrent à Nou-jé-ké-sigou d'être leur chef, mais il refusa en disant qu'il était simplement venu chercher la femme aux cheveux noirs comme le corbeau, à la peau blanche comme la neige et aux lèvres rouges comme le sang qui s'appelait « Première clarté du jour ».

ANNEXE V

**TRAVAUX ISSUS DE L'APPLICATION DE L'ENSEMBLE DES EXEMPLES
MÉTHODOLOGIQUES DU PROGRAMME**

ANNEXE VI

RÉALISATIONS PLASTIQUES ET ARTISTIQUES DES ÉLÈVES

Note

Cette annexe présente, à l'aide de diapositives, les réalisations des élèves issues de la mise à l'essai.

Suite à l'évaluation des images et des textes selon les cinq intentions évaluatives, nous avons photographié l'ensemble de ces images, puis nous les avons rapidement remises aux élèves empressés de les avoir à nouveau en leur possession.

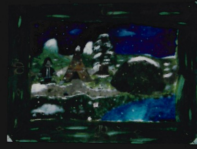
Lorsque le film fut développé, cinq diapositives étaient manquées. Nous avons réussi à nous procurer à nouveau, seulement trois de ces réalisations. Pour cette raison, les diapositives des élèves #2 et #12 sont manquantes.



#1



#3



#4



#5



#6



#7



#8



#9



#10



#11



#13



#14



#15



#16



#17



#18



DIAPPOSITIVES
DE
L'ANNEXE V
↙