

L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire

Obstacles et leviers au travers des représentations des enseignants

Sophie BRICTEUX

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Master en Sciences de l'Éducation*

Année académique 2018-2019

Promotrice : Dominique LAFONTAINE

Lectrices : Annick FAGNANT

Nathalie FRANÇOIS

Remerciements

Je tiens à profiter de l'occasion qui m'est ici donnée pour remercier Madame Dominique Lafontaine pour l'attention qu'elle a portée à ce travail, ses conseils avisés et sa disponibilité.

Merci également à Mesdames Annick Fagnant et Nathalie François pour l'intérêt qu'elles ont témoigné à ce mémoire en acceptant d'en être les lectrices, ainsi qu'à Madame Virginie Dupont pour son indispensable contribution aux analyses statistiques des résultats.

Merci à Lucie Bricteux et à Sylvie Englert pour la couverture et la relecture de ce travail.

Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche.

Ce mémoire de master constitue l'aboutissement de trois années qui garderont une place particulière dans mon histoire personnelle. Parfois difficiles, toujours enrichissantes, elles n'auraient pas pu aboutir sans le soutien de très nombreuses personnes.

Je remercie donc, du fond du cœur...

... les professeurs du master et leurs assistants,

... mes collègues et ma direction,

... ma famille, mes amis du master, mes coéquipières, pour leur soutien, leurs encouragements, les répétitions et les ravitaillements,

... mon compagnon, pour sa compréhension, son aide et sa patience de tous les instants, et pour la confiance inébranlable qu'il m'a apportée. Cette confiance m'a portée bien plus loin que je n'aurais jamais cru pouvoir aller.

Table des matières

I. Introduction	4
II. Revue de la littérature.....	7
1. L'éducation artistique et culturelle	7
Une discipline plurielle, des démarches variées	7
L'éducation artistique et culturelle dans le monde	10
L'éducation artistique et culturelle en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	12
2. Pour les élèves : des objectifs vastes, ambitieux, diversifiés	15
Des objectifs extrinsèques.....	15
Des objectifs intrinsèques	18
Dépasser l'opposition entre objectifs intrinsèques et extrinsèques	19
À quelles conditions ?.....	22
3. Les représentations des enseignants	26
Les difficultés identifiées par la littérature scientifique	26
Les croyances et connaissances des enseignants	29
Les représentations des enseignants au sujet de l'éducation artistique	31
Le sentiment d'auto-efficacité.....	34
4. Implémenter une réforme : du texte à l'école	37
Implémenter l'éducation artistique et culturelle	37
Des dispositifs vs un programme ?.....	40
Quelques interrogations au sujet du PECA	43
III. Conception de la recherche	44
1. Objectifs et question de recherche.....	44
2. Hypothèses.....	44
3. Méthodologie et instruments de mesure	47
4. Population et échantillon	49
5. Données et traitement	49
IV. Résultats	51
1. Représentativité de l'échantillon	51
2. Les dimensions investiguées	52
L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle.....	52
L'EAC dans mon (mes) cours.....	53
La fréquence d'intégration des dimensions artistique et culturelle.....	54
La formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité	55
Les obstacles et leviers	55
La connaissance des dispositifs.....	57
Neuf dimensions.....	58

3.	Analyse quantitative des dimensions.....	59
	L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle.....	59
	L'EAC dans mon (mes) cours.....	62
	La fréquence d'intégration des dimensions artistique et culturelle.....	65
	La formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité.....	70
	Les obstacles et leviers.....	72
	Les dispositifs.....	75
4.	Analyses des corrélations entre les dimensions.....	77
5.	Analyse qualitative des dimensions.....	79
	L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle.....	79
	L'EAC dans mon (mes) cours.....	80
	Les obstacles et leviers.....	81
	Les dispositifs culturels.....	83
V.	Discussion.....	84
	Les enseignants du secondaire estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante.....	84
	Les enseignants du secondaire s'estiment responsables de l'intégration des arts et de la culture à l'école..	85
	Les différents axes de l'éducation artistique et culturelle sont inégalement exploités par les enseignants du secondaire.....	86
	Les enseignants du secondaire déclarent majoritairement un bon sentiment d'auto-efficacité dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.....	87
	Les croyances et les pratiques des enseignants au sujet de l'éducation artistique et culturelle diffèrent selon le domaine enseigné.....	89
	Le niveau d'enseignement ne semble pas influencer les croyances ni les pratiques des enseignants du secondaire.....	90
	Les enseignants du secondaire méconnaissent les dispositifs culturels soutenus par la cellule Culture-Enseignement.....	91
	Les principaux leviers pour l'éducation artistique et culturelle sont relatifs à la perception que l'enseignant a de soi par rapport aux arts et à la culture à l'école.....	92
	Les principaux obstacles sont relatifs à la perception des contraintes liées à l'institution scolaire, concernant principalement le manque de temps et de formation.....	93
	Limites de la recherche.....	94
VI.	Conclusion et prolongements.....	96
VII.	Bibliographie.....	98
VIII.	Annexes.....	103
	1. Les domaines concernés par l'éducation artistique à travers le monde.....	103
	2. Le temps consacré à l'éducation artistique dans les différents systèmes éducatifs.....	103
	3. La répartition des élèves dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement technique, selon le secteur de l'option groupée.....	105
	4. Les études faisant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture.....	106
	5. Les critères d'évaluation des matières artistiques en Europe.....	107

6.	Les expériences artistiques des enseignants.....	107
7.	Les conditions nécessaires à l'implémentation de l'éducation artistique et culturelle	108
8.	Questionnaire adressé aux participants de notre recherche.....	109
9.	Codebook.....	117
10.	Analyses factorielles.....	119
11.	Analyses de variance ANOVA	121
12.	Corrélations entre les dimensions.....	124
13.	Retranscriptions des entretiens.....	124
	Entretien 1 : Faustine, professeure d'arts plastiques.....	124
	Entretien 2 : Stéphanie, professeure de français et d'expression verbale.....	130
	Entretien 3 : Alice, professeure de mathématiques.....	136
	Entretien 4 : Gwenaëlle, professeure d'histoire.....	140
IX.	Table des tableaux.....	145
X.	Table des figures	149

I. Introduction

Peut-on vivre sans art ? Peut-on se construire sans culture ? Que resterait-il de notre humanité dans un monde sans musique, dénué d'un patrimoine qui nous unit, où tout ne serait que fonctionnel ? Ces questions semblent purement rhétoriques, tant l'art et la culture sont reconnus dans le monde entier comme une partie importante de la société et de l'éducation, inhérents à la condition humaine.

L'accès à l'art et à la culture étant un besoin, il constitue par conséquent un droit, inscrit à la fois dans l'article 23 de la Constitution belge (1994) et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948, articles 22, 26 et 27). Quant à la Convention internationale des Droits de l'Enfant (1989), l'article 31 stipule que « *les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité* ». L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture précise que « *l'épanouissement créatif et culturel devrait occuper une place centrale dans l'éducation* » (UNESCO, 2006, p.3).

Pourtant, force est de constater que, partout dans le monde, l'éducation artistique et culturelle est le parent pauvre des systèmes éducatifs, qui subordonnent aux processus cognitifs du triptyque lire-écrire-compter les compétences émotionnelles liées (notamment) aux arts (Eurydice, 2009 ; UNESCO, 2006), ce domaine en particulier étant souvent considéré comme inutile, facultatif ou purement récréatif, ou utilisé en dernier recours pour lutter contre le décrochage scolaire dans des établissements à discrimination positive (de Ville et al., 2014 ; Mathieu, 2006 ; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2014).

La Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) ne fait pas exception à la règle. Dans notre système scolaire, les expériences esthétiques que vivent nos élèves varient considérablement d'un parcours à l'autre. L'éducation artistique et culturelle dépend dès lors souvent de l'intérêt que lui portent les familles. Dans une société où la non-participation à la vie culturelle est estimée à 30% de la population, selon l'Observatoire des pratiques culturelles (2012), et est clairement liée au niveau socio-économique, au niveau d'éducation mais également à un isolement social potentiel, l'équité d'accès aux arts et à la culture, et la place que l'école a à tenir dans cet enjeu, se posent comme des questions essentielles.

Malgré un consensus général sur les apports intrinsèques de l'éducation artistique et culturelle et sur son rôle dans l'épanouissement et la construction de la personnalité, et malgré de

nombreuses études qui ont démontré les bienfaits de l'intégration des arts dans différents domaines à la fois cognitifs et socio-motivationnels, « *tout se passe comme si les recherches ne parvenaient qu'à conforter les convaincus dans leurs convictions* » (Lauret, 2017, p.93).

Les choses sont cependant peut-être en train de changer : les « compétences du 21^e siècle » mentionnent un besoin croissant de créativité et d'esprit critique, l'OCDE envisage l'innovation comme un moteur essentiel de la croissance économique (Winner et al., 2014) et la créativité sera incluse dans les tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2021. L'éducation artistique et culturelle pourrait donc voir son importance accrue... sur le papier, du moins, car il apparaît que, sous peine d'inclure les acteurs concernés et de s'implémenter dans la durée, les réformes éducatives seraient particulièrement difficiles à mener (Lackey & Huxhold, 2016), surtout lorsque celles-ci concernent l'éducation artistique (Oreck, 2004).

À l'heure où le Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) entend revaloriser l'éducation artistique et culturelle en FW-B, il semble ainsi opportun de s'interroger sur ses conditions de mise en application. Vaste réforme de l'enseignement en FW-B, le Pacte d'excellence envisage l'expression artistique (incluant la dimension culturelle et les disciplines artistiques) comme l'un des sept domaines d'apprentissage, et vise l'instauration d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA) qui suivrait l'élève durant tout son parcours scolaire, de manière disciplinaire mais également transversale et interdisciplinaire, et qui concernerait dès lors tous les cours.

Si l'on peut imaginer que les professeurs d'éducation artistique s'en réjouissent, qu'en est-il de leurs collègues ? Dans l'enseignement secondaire en particulier, où les différentes matières sont institutionnellement cloisonnées, comment les enseignants voient-ils les arts et leur future inclusion dans leurs pratiques professionnelles ? Mieux connaître la position de ces enseignants en s'interrogeant sur les politiques éducatives d'éducation artistique actuelles permettrait d'identifier les obstacles et les leviers de leur mise en place effective dans les classes de l'enseignement secondaire, toutes disciplines confondues, et ainsi d'optimiser une implémentation positive de l'éducation artistique et culturelle dans le futur tronc commun.

En effet, « *pour concevoir des programmes de formation efficaces incluant les arts, il est essentiel de comprendre les facteurs personnels et institutionnels qui favorisent ou entravent les efforts des enseignants pour utiliser les arts dans leur propre pratique et d'envisager les caractéristiques et les attitudes des enseignants qui, de différentes manières, ont pu implémenter avec succès les arts dans leurs classes* » (Oreck, 2004, p.56, traduction libre).

La question de recherche qui guidera notre mémoire de fin d'études sera donc : « Dans l'enseignement secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, quels obstacles et leviers pour l'éducation artistique et culturelle peut-on identifier au travers des croyances, des connaissances et des expériences des enseignants ? ».

Pour tenter de répondre à cette question, et mieux comprendre les facteurs institutionnels à l'œuvre, nous procéderons à une enquête par questionnaire, destinée aux enseignants du secondaire de la FW-B, toutes disciplines confondues, sondant leurs croyances, leurs représentations et leurs expériences éventuelles au sujet de l'éducation artistique et culturelle.

Nous n'incluons dans ce travail ni la littérature, dont la présence dans les programmes artistiques varie selon les pays et qu'on retrouve largement dans les programmes de français en FW-B, ni les TIC qui, bien que présents dans de nombreux programmes d'éducation artistique (via notamment les arts numériques ou le décodage de l'image médiatique), font dans le Pacte d'excellence l'objet d'un domaine à part.

Nous présenterons tout d'abord une revue de la littérature permettant d'appréhender et de préciser le concept parfois flou d'éducation artistique et culturelle, que nous envisagerons ensuite selon les différents niveaux concernés, des élèves aux enseignants, pour terminer par le lier au système éducatif dans sa globalité. Nous exposerons ensuite nos hypothèses, la méthodologie employée et la population envisagée. Les résultats de notre recherche seront alors présentés et suivis d'une discussion. Enfin, les limites de la recherche et les prolongements envisagés clôtureront ce travail. Des compléments d'information sont également présents en annexe.

Si de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle relèvent du plaidoyer, en aucun cas ce mémoire de master ne s'inscrit dans une démarche militante. En adoptant au contraire une approche scientifique, nous espérons qu'il pourra apporter un éclairage utile sur l'éducation artistique et culturelle, dépourvu de naïveté ou d'angélisme. L'art ne résout pas tout. Il peut peut-être, néanmoins, contribuer à rendre l'école plus ouverte, et plus humaine.

II. Revue de la littérature

1. L'éducation artistique et culturelle

Une discipline plurielle, des démarches variées

Qu'est-ce que l'art ? Comment définir la culture ? Il est difficile de définir ces concepts de manière univoque, tant les représentations qui y sont liées varient selon le lieu, l'époque, mais aussi la personnalité, l'histoire et la sensibilité de celui qui se questionne. Polysémique, le terme « art » renvoie à différents domaines d'expression, à une recherche d'esthétisme, à la créativité, aux émotions... et parfois, implicitement, à la « valeur » des objets qui pourront entrer, ou pas, dans cette catégorie. Multidimensionnelle, la culture évoque tour à tour les traditions et le patrimoine, les connaissances et le progrès, ou les arts et les divertissements, avec là encore une distinction évaluative parfois opérée entre « culture savante » et « culture populaire ».

À la croisée de ces concepts flottants, qu'entend-on alors par « éducation artistique et culturelle » ? Il semble qu'à l'heure actuelle, aucune définition ne parvienne réellement à faire l'objet d'un consensus : « *cible floue* », selon Bordeaux (2017, p.27), changeant de forme selon le lieu et fluctuant au rythme des réformes éducatives (Bordeaux, 2017), l'éducation artistique et culturelle peut désigner tour à tour des actions qui concernent les seuls élèves volontaires ou toute une classe, obligatoires ou optionnelles, dans le temps scolaire ou périscolaire, menées par des enseignants seuls ou encadrés d'artistes intervenants (Bordeaux & Deschamps, 2013), ponctuelles ou inscrites dans la durée (Lauret, 2014). Pouvant être envisagée comme un champ disciplinaire, pluridisciplinaire ou comme une dimension transversale, elle englobe un large panel de contenus (Lauret, 2014) et concerne « *toutes les tranches d'âge, de la petite enfance à l'université* » (Lauret, 2006, p.7).

Inscrite dans le cadre de l'enseignement obligatoire, elle se différencie du travail mené - notamment - dans les académies, dont l'une des finalités est la préparation des étudiants à l'enseignement artistique supérieur (FW-B, 2010). L'éducation artistique et culturelle, pour Bordeaux et Deschamps (2013), relève plutôt « *de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès au œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives* » (p.22), dans une perspective d'ouverture et de découverte, et non de spécialisation.

Tantôt définie par ses contenus, tantôt par ses objectifs, l'éducation artistique est dans certains pays un cours générique (« arts expressifs » en Communauté flamande ou « éducation

esthétique » en Grèce, par exemple) ; dans d'autres elle se décline en plusieurs cours distincts, dont les plus souvent représentés sont la musique et les arts visuels. Alors que certains systèmes éducatifs ne mentionnent explicitement que les arts dans leurs programmes, d'autres ont décidé de mettre en avant la dimension culturelle du curriculum (Eurydice, 2009).

En France, l'adjectif « culturel » accolé à l'éducation artistique dans les années 1990 a permis d'élargir le champ artistique aux aspects culturels tels que l'architecture, la culture scientifique ou l'ouverture à l'interculturalité (Bordeaux & Deschamps, 2013). Lauret (2006) définit dès lors l'objet de l'éducation artistique et culturelle comme « *l'ensemble des champs artistiques – et pas seulement la musique et les arts plastiques (...) – et l'ensemble des champs culturels – l'éducation au patrimoine et l'éducation à l'image, à la culture scientifique et technique* » (p.7). Chaque discipline est en effet « *porteuse de culture, tant par son histoire que par les questions qu'elle pose et les réponses qu'elle apporte* » (Simard, 2002, p.8).

Selon la Feuille de route pour l'éducation artistique de l'UNESCO (2006), les arts et la culture sont intrinsèquement liés puisque « *les arts sont à la fois la manifestation de la culture et le moyen de communication des connaissances culturelles* » (p.6). Dans son étude sur l'éducation artistique dans le monde, Bamford (2006) définit l'éducation artistique comme « *l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique* » (pp.119-120).

L'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) lie quant à lui explicitement arts et culture, tout en précisant que « *l'éducation culturelle ne se limite en effet pas à l'éducation artistique mais l'inclut* » (p.102).

Le Pacte d'excellence envisage ainsi un Parcours d'éducation culturelle et artistique, le PECA, qui concerne tous les élèves, du maternel à la fin du secondaire, et qui s'articule autour de trois axes complémentaires, clairement liés à la dimension artistique du domaine : la découverte et l'étude des œuvres et des courants artistiques, la pratique d'un art, et la rencontre avec des œuvres ou des artistes (PEE, 2017).

Cette structure ternaire, définie par la Feuille de route de Lisbonne (UNESCO, 2006), est en effet devenue un modèle international pour l'éducation artistique et culturelle.

Selon Bordeaux et Deschamps (2013), la pratique d'interprétation permet l'« *expérience symbolique* ». Réflexive et critique (Bordeaux, 2017), cette approche ne vise pas la mémorisation de savoirs théoriques figés, mais bien l'acquisition de repères devant permettre

d'enrichir la réception des œuvres abordées. Intrinsèquement culturel, cet axe s'incarne dans la réflexivité et la mise en liens : liens avec son expérience personnelle, liens entre les œuvres, mais également liens entre les domaines disciplinaires (Bordeaux & Deschamps, 2013).

La pratique d'acteur, au sens large, mène à l'« *expérience artistique* ». Elle ne recherche ni l'imitation ni la maîtrise, mais tend à permettre aux élèves de s'approprier des langages artistiques et d'expérimenter des démarches créatives, expressives et personnelles, dans le cadre d'un projet collectif (Bordeaux & Deschamps, 2013).

La pratique de spectateur donne accès à l'« *expérience esthétique* » via le rapport direct aux œuvres (qu'il s'agisse de spectacle, d'exposition, de concert...). Elle consiste à se mettre dans les dispositions d'écoute, de réception, d'ouverture à des formes artistiques et culturelles toujours singulières. Afin de respecter les conditions habituelles de réception de ces œuvres, et d'éviter d'isoler le public scolaire des autres publics, cet axe s'envisage de préférence au sein même des lieux et institutions culturels (Bordeaux & Deschamps, 2013).

Ces trois axes sont considérés comme étroitement mêlés, voire indissociables : si la confrontation aux œuvres inspire la pratique, à l'inverse la pratique permet une autre lecture des œuvres (Lauret, 2006) et donne du sens aux savoirs (Meirieu, 2006). Tout en s'enrichissant mutuellement, ils combinent ainsi trois modes de transmission culturelle : l'enseignement, la pratique en amateur, et la culture (Bordeaux, 2017).

Par ailleurs, on peut distinguer deux grandes approches de l'éducation artistique. La première, traditionnellement celle des professeurs d'éducation artistique, vise la découverte et la pratique des arts en tant que tels. La seconde, méconnue au niveau secondaire, envisage les arts comme une méthode d'enseignement et d'apprentissage de manière transversale, en intégrant les arts dans les autres matières scolaires (UNESCO, 2006). Cette pédagogie basée sur les arts, ou Arts-based pedagogy, vise à faciliter l'engagement des élèves dans des tâches en insistant sur le processus d'apprentissage, qui entremêle les domaines artistique et non-artistique, plus que sur un produit fini (Lee & Cawthon, 2015). Pour être efficace, cette deuxième approche nécessite des méthodes pédagogiques spécifiques et implique donc des changements dans la formation des enseignants (UNESCO, 2006).

Ces deux approches sont conciliées dans le PECA, celui-ci étant envisagé dans le PEE comme un parcours d'éducation « à » et « par » la culture et les arts, de manière à la fois disciplinaire et transversale.

L'éducation artistique et culturelle dans le monde

L'éducation artistique est présente dans presque tous les pays du monde. Considérée de manière quasi-universelle comme un aspect important de l'éducation des enfants, elle est obligatoire dans 84% des pays (Bamford, 2006).

Son contenu varie cependant d'un pays à l'autre (voir figure 3 en annexe). Alors que la musique, le dessin et la peinture font presque toujours partie de l'éducation artistique (Bamford, 2006), dans les pays de l'OCDE le théâtre est plus souvent vu comme une matière facultative, ou intégré dans le cours de littérature ; la danse est abordée dans une minorité de pays, ou elle est insérée dans le cours d'éducation physique, moins enclin à exploiter ses aspects expressifs et culturels ; l'architecture est peu présente (Winner et al., 2014). Alors que les pays développés incluent plus souvent le cinéma et la photographie dans leurs programmes, Bamford (2006) remarque que les contenus y sont globalement plus restreints que dans les pays en développement : ces derniers envisagent l'éducation artistique de manière plus large et moins hiérarchisée, et y incluent plus volontiers l'artisanat ou le folklore.

La segmentation entre ces contenus est par ailleurs typiquement occidentale. En Afrique subsaharienne, par exemple, les projets artistiques mêlent la danse, le théâtre, la musique et les arts visuels en un tout unifié, sans distinction entre ces différents champs constitutifs. Cette façon d'envisager les domaines artistiques commence à émerger en Europe, les artistes contemporains explorant de plus en plus les formes « hybrides » de la création et collaborant plus souvent avec des artistes issus d'autres cultures (Lauret, 2014).

Les objectifs de l'éducation artistique ne sont pas non plus universels. Bien que les objectifs culturels, sociaux et esthétiques sont les plus souvent avancés, en Asie on y ajoute parfois une dimension spirituelle : c'est le cas en Inde, où la méditation et le yoga sont vus comme des formes artistiques. Dans certains pays musulmans d'Afrique et du Moyen-Orient, arts et religion sont étroitement liés. En Amérique du Sud et dans les Caraïbes, l'éducation artistique vise parfois des bienfaits thérapeutiques et intérieurs ; elle y poursuit également plus fréquemment des objectifs de citoyenneté et d'appartenance à une communauté. Quant à la dimension culturelle de l'éducation artistique, elle semble plus développée dans les pays européens, et en particulier dans les états récents, en lien avec des objectifs de construction nationale (Bamford, 2006). Enfin, au sein de l'OCDE, l'accent a été mis récemment sur la créativité, et ce dans une perspective d'innovation (Winner et al., 2014).

Le temps consacré aux apprentissages artistiques varie également (voir figure 4 en annexe). Dans la plupart des pays européens, le volume horaire accordé à l'éducation artistique est moins important dans l'enseignement secondaire qu'au niveau primaire ; rares sont les pays qui, à l'instar de l'Espagne ou du Mexique, augmentent le nombre d'heures de manière significative du primaire au secondaire (Winner et al., 2014) (voir figures 5 et 6 en annexe). Au niveau du secondaire inférieur, la moitié des pays européens consacrent ainsi entre 25 et 75 heures de cours par an à l'éducation artistique (Eurydice, 2009). En 2010, la moyenne de l'OCDE était de 91 heures par an pour les 12-14 ans, mais certains pays dépassent largement ces valeurs : c'est par exemple le cas de l'Autriche (144 heures), de l'Italie (136 heures) et de la Finlande (114 heures) (Winner et al., 2014) (voir figure 6 en annexe). De plus, dans certains systèmes éducatifs (l'Allemagne, par exemple), l'éducation artistique reste obligatoire au-delà du secondaire inférieur (Eurydice, 2009). Avec ses 25 heures d'éducation artistique obligatoires par an (soit une période par semaine) aux seules 2 premières années de l'enseignement secondaire, la FW-B fait donc pâle figure, que ce soit au niveau européen mais également en comparaison avec les autres pays de l'OCDE (Winner et al., 2014).

Les manières dont les cours d'éducation artistique s'envisagent sont également diverses : certains pays (la Grèce, la Slovaquie, la Finlande) ont inscrit la visite de lieux culturels dans les curriculums, alors que dans de nombreux pays l'organisation de ces visites dépendent uniquement des établissements, et donc de l'intérêt que leur portent (ou non) les directions et les enseignants. De la même manière, les partenariats avec les artistes sont bien plus ancrés au Danemark, en Irlande, en Hongrie, en Autriche, en Angleterre et en Norvège (Eurydice, 2009). Les liens transversaux entre l'éducation artistique et les autres matières sont inscrits dans les programmes d'environ un tiers des systèmes éducatifs européens (dont la Grèce, la Lettonie, la République tchèque, la Finlande) ; le plus souvent, ces objectifs transcurriculaires s'établissent entre les arts et les matières littéraires ou les langues étrangères, même si le Luxembourg promeut le lien avec les sciences. Dans bon nombre de pays en Europe, la mise en place de cette transversalité est également laissée à l'appréciation des établissements (Eurydice, 2009).

Enfin, la qualité de l'enseignement artistique est difficile à évaluer : les critères sont variés et les études sont rares (Eurydice, 2009 ; Lauret, 2017 ; UNESCO, 2006), et essentiellement quantitatives : il faut toucher le plus grand nombre d'élèves possible, au risque de sacrifier la qualité à la « *culture du chiffre* » (Lauret, 2017, p.88).

Or, l'art, comme tout autre domaine, peut être enseigné de manière plus ou moins créative, et la présence formelle de l'éducation artistique dans les cursus scolaires ne garantit pas que les élèves, qu'ils soient « acteurs » ou « spectateurs », seront amenés à vivre un moment authentiquement artistique (Oreck, 2006).

En dépit de ces différences, il existe pourtant un point commun sur lequel de très nombreux chercheurs et experts s'entendent : que ce soit en Belgique francophone (Cramer, 2006), en France (Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Lauret, 2014, 2017), aux États-Unis (Lauret, 2017 ; McKean, 2001 ; Oreck, 2004), en Europe (Eurydice, 2009) ou de manière internationale (Bamford, 2006 ; Winner et al., 2014), on observe un fossé entre les intentions affichées par les politiques éducatives et leurs implémentations effectives, et ce indépendamment de la situation économique de ces pays. Aux États-Unis, par exemple, d'énormes différences existent entre les écoles et les communautés : certaines bénéficient de bons programmes d'éducation artistique, alors que dans d'autres celle-ci est tout simplement inexistante (Bamford, 2006). Trop souvent, les initiatives en matière d'éducation artistique et culturelle sont ainsi conditionnées au bon-vouloir et au dynamisme de quelques enseignants convaincus (Cramer, 2006 ; de Ville et al., 2014).

Pour beaucoup d'enfants et d'adolescents, les opportunités d'éducation artistique résident alors plutôt dans l'offre extra-scolaire que proposent les institutions culturelles, les académies, les centres ouverts... en dehors des heures de cours. La majorité des pays européens promeuvent ces activités extra-scolaires, via des subventions et en encourageant les partenariats avec les établissements scolaires (Eurydice, 2009). Néanmoins, même dans les pays où cette offre est riche et de qualité (comme en Chine ou en Finlande), la fréquentation des enfants est conditionnée par l'intérêt que leur portent les familles, et parfois aux moyens financiers dont celles-ci disposent (Bamford, 2006).

Se pose dès lors la question de l'équité d'accès à cette éducation artistique, pourtant inscrite dans la Convention internationale des Droits de l'enfant (UNESCO, 2006).

L'éducation artistique et culturelle en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si l'éducation artistique et culturelle manque de reconnaissance et d'une implémentation efficace de par le monde, la Fédération Wallonie-Bruxelles n'échappe pas à la règle.

« L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les P.O. et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre. » (PEE, 2017, p.101)

En FW-B, le Décret Missions (1997) reconnaît pourtant *« l'importance des arts, de l'éducation aux médias et de l'expression corporelle »* (p.5), et poursuit les 4 objectifs suivants :

- *« Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.*
- *Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, culturelle et sociale.*
- *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.*
- *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »*

Or, *« à l'exception d'une période obligatoire dans le premier cycle du secondaire, aucune mesure structurelle ne garantit l'intégration de l'art et de la culture dans le cursus de l'élève »* (PEE, 2017, p.101). Comment, dans ces conditions, garantir la réalisation de ces objectifs ambitieux ?

Dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, on est passé en 2007 de deux périodes d'éducation plastique et musicale à une seule période hebdomadaire, répartie entre les professeurs de musique et leurs collègues d'arts plastiques et dont l'organisation (en demi-années ou en années successives) est généralement laissée à l'appréciation des chefs d'établissement. Cette période peut actuellement être complétée par maximum quatre périodes, optionnelles dans le cadre des activités complémentaires.

Aux 2^e et 3^e degrés, les cours artistiques sont optionnels. Certaines écoles proposent ainsi des options artistiques, notamment via une filière artistique (de transition ou de qualification). Cette filière semble toutefois concerner un faible pourcentage d'élèves, moins de 0,2% des élèves du secondaire fréquentant, par exemple, les humanités artistiques de transition (FW-B, 2018) (voir figures 7 et 8 en annexe).

Les futures grilles horaires proposées en mars 2018 par la ministre de l'éducation Marie-Martine Schyns, et envisagées dans le cadre du PEE, prévoient 2 périodes d'éducation artistique et culturelle pour les 3 premières années du secondaire. Rien n'a par contre (encore ?) été évoqué pour les années suivantes au niveau de la grille horaire.

À l’instar d’autres pays européens, la Fédération Wallonie-Bruxelles a d’autre part formalisé les partenariats entre les acteurs du monde culturel et ceux du monde enseignant et adopté le décret Culture-École le 24 mars 2006 (Culture-Enseignement, 2018). Créée pour éviter les écueils liés à la concertation entre deux ministères (Bamford, 2006) ou entre différents niveaux de pouvoir (Montoya, 2016) que connaissent d’autres pays, la cellule « Culture-Enseignement » est ainsi placée sous la direction du Secrétariat général du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et concerne tous les réseaux et tous les niveaux d’enseignement, du maternel au secondaire supérieur (Culture-Enseignement, 2018).

Sur base d’appels à projets, la cellule propose de subsidier des partenariats entre établissements scolaires et opérateurs culturels, que ces projets soient « durables » (annuels voire pluriannuels) ou « ponctuels » (semestriels), et en publie les comptes-rendus dans sa revue « *Chemins de traverse* ». Elle publie également chaque année plusieurs circulaires d’informations culturelles et relaie diverses initiatives via son site internet.

La cellule met également en place des programmes tels que « *La bataille des livres* », le concours « *Journalistes en herbe* », ou encore le « *Prix des lycéens du cinéma et de la littérature* » et est par ailleurs partenaire de la dictée du Balfroid et de l’émission d’information pour enfants « *Les niouzz* » (Culture-Enseignement, 2018). La place de choix ainsi accordée à la langue française, la littérature et l’éducation aux médias peut mener à s’interroger sur la forme de hiérarchisation menée entre les différents domaines artistiques qu’évoquent de Ville et al. (2004) et Aden (2009) : au sein même des institutions promouvant l’art et la culture à l’école, les genres estimés comme plus « légitimes » par la culture scolaire sont majoritairement plébiscités, alors que la musique et les arts plastiques sont moins sollicités (de Ville et al., 2004).

La cellule relaie néanmoins sur son site internet des actions organisées par d’autres services : c’est le cas du Portail des musées en Wallonie ou du Muséobus. D’autres dispositifs ou organismes sont également évoqués : le concours scientifique et théâtral « *Sciences en scène* », les Jeunesses musicales ou encore les résidences d’artistes « *Arts à l’école* ».

Les missions de la cellule Culture-Enseignement sont donc vastes et ambitieuses : informer, financer, organiser, promouvoir. Or, si comme l’affirment Bordeaux et Deschamps (2013, p.87) « *les sites internet sont le reflet des organisations institutionnelles* », on peut à la fois se réjouir de l’existence d’un site web pour la cellule (et de sa présence sur les réseaux sociaux), et regretter son manque de visibilité et ses rares actualisations.

2. Pour les élèves : des objectifs vastes, ambitieux, diversifiés

Les valeurs et les concepts associés à l'éducation artistique sont variés et nombreux (Kerlan & Langar, 2015) : sont généralement cités l'esprit critique, la diversité culturelle, l'expression personnelle, la transmission d'un patrimoine culturel (Eurydice, 2009 ; Lauret, 2017), la créativité (Cramer, 2006 ; Eurydice, 2009 ; Lauret, 2017 ; Kerlan & Langar, 2015), la citoyenneté (Lauret, 2017), la perception esthétique (Cramer, 2006 ; Kerlan & Langar, 2015) ou encore l'innovation (Eurydice, 2009 ; Winner et al., 2014). L'Avis n°3 du Pacte d'excellence (2017) lie quant à lui chacun de ces concepts au domaine de l'expression artistique.

De plus en plus, les nouveaux médias que sont le cinéma, la photographie et les arts numériques sont également intégrés aux programmes d'éducation artistique, et l'utilisation des TIC dans le processus créatif est encouragée : c'est par exemple le cas en Communauté germanophone de Belgique (Eurydice, 2009).

Les attentes sont donc vastes, ambitieuses et diversifiées ; il semble dès lors opportun de se demander s'il est possible de toutes les satisfaire (Eurydice, 2009) au regard des moyens qui y sont accordés.

Des objectifs extrinsèques

Parmi les objectifs qu'on attribue à l'éducation artistique et culturelle, on distingue souvent les effets intrinsèques et les effets extrinsèques. Kerlan (2013) et Lauret (2017) estiment que cette distinction reflète une vision dichotomique et arbitraire entre ce qui relèverait du « sensible » et ce qui relèverait du « cognitif », cette segmentation en différents domaines peu perméables étant à l'image de ce que l'école propose via ses différents cours.

Pourtant, dans un contexte de concurrence entre les états au sujet de leurs performances dans les matières académiques, et sentant l'éducation artistique en danger, ses défenseurs ont tendance à mettre en avant ses effets extrinsèques (Winner et al., 2014).

Depuis les années 1990, de nombreuses études ont en effet confirmé l'impact positif qu'avaient les arts sur d'autres domaines, qu'ils soient cognitifs (la lecture, les mathématiques, l'attention, la capacité à s'exprimer oralement ou encore à résoudre des problèmes...) ou socio-affectifs (la confiance en soi, l'empathie, la capacité à travailler en équipe ou à prendre des décisions...) (Lauret, 2014).

Un lien a par exemple été démontré entre la pratique artistique et les performances en mathématiques, les performances en lecture, la motivation, l'image de soi et l'empathie (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1998, dans Lackey & Huxhold, 2016). Les résultats les plus probants étant souvent liés aux dimensions socio-affectives (Lord, 2008, dans Kerlan & Langar, 2015), d'autres travaux se sont penchés sur la prévention du décrochage scolaire par le biais de l'éducation artistique (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012 ; Thomas, Singh & Klopfenstein, 2014), d'autres encore sur le lien entre la pratique d'un instrument et la motivation à s'engager dans des études supérieures (Hille & Schupp, 2013).

Toutefois, ces résultats doivent être envisagés avec certaines réserves : en effet, la plupart des études sont de type corrélationnel, et sont donc insuffisantes pour démontrer un lien de causalité entre la confrontation à l'art et les résultats académiques ou socio-affectifs. Si les résultats convergent pour indiquer que les enfants et les adolescents pratiquant les arts ont de meilleurs résultats scolaires et des attitudes plus positives, il est nécessaire d'être conscient que ces jeunes proviennent majoritairement de milieux sociaux plus favorisés (Catterall et al., 2012) et de familles plus sensibilisées à l'éducation (Winner et al., 2014). Même quand le niveau social est pris en compte par les chercheurs, aucun lien de causalité, direct ou indirect, ne peut être démontré. La prudence est donc de mise, et ce d'autant plus que certaines recherches relèveraient plus du plaidoyer que de la recherche scientifique (Winner & Cooper, 2000, dans Lackey & Huxhold, 2016).

Les études (quasi-) expérimentales sont plus rares, et la plupart d'entre elles ont été menées aux États-Unis. Quelques-unes, citées dans Lee et Cawthon (2015), ont néanmoins confirmé les bienfaits d'une pédagogie basée sur les arts sur les résultats des élèves, en écriture (Moore & Caldwell, 1990) ou dans le domaine des sciences (Saricayir, 2010). Respress et Lutfi (2006) ont démontré une diminution des comportements violents et de la délinquance chez des jeunes ayant bénéficié d'un programme extra-scolaire basé sur les arts, par opposition à d'autres jeunes de même statut social n'ayant pas fréquenté ce programme. Rauscher et Hinton (2011) ont également mené plusieurs études quasi-expérimentales concluant à l'amélioration des compétences spatio-temporelles, de raisonnement numérique et de conscience phonologique par le biais de l'éducation musicale.

Récemment, les neurosciences, via les techniques d'imagerie médicale, ont permis d'observer l'impact de la pratique d'un art, en particulier la musique, sur le cerveau. De nombreuses études ont ainsi démontré les particularités à la fois anatomiques et fonctionnelles des cerveaux des musiciens (Jänke, 2006, Schlaug, 2001, dans Winner et al., 2014), ainsi que des

différences fonctionnelles chez les plasticiens (Belkofer, 2008, Bhattacharya & Petsche, 2005, dans Winner et al., 2014) et les danseurs (Brown et al., 2006, Fink et al., 2009, Grafton & Cross, 2008, dans Winner et al., 2014). À titre d'exemple, on observe chez ces derniers une activation cérébrale différente de celle des « non-danseurs », qu'ils soient en train de danser ou simplement d'imaginer une chorégraphie.

De telles observations nécessitent elles aussi des conclusions prudentes. Il n'est en effet pas aisé de déterminer si ces modifications cérébrales ont un effet significatif sur le développement de compétences chez l'enfant ou l'adolescent.

Des méta-analyses suggèrent que les résultats les plus solides sont ceux liés à la musique (et son impact sur les résultats scolaires, la conscience phonologique et le déchiffrage en lecture) et au théâtre (et son impact sur les compétences verbales, l'empathie et la régulation des émotions) (Winner et al., 2014).

L'impact positif de la musique sur la lecture semble ainsi faire l'objet d'un consensus : les approches corrélationnelles, (quasi-) expérimentales ainsi que les méta-analyses confirment ses effets (voir annexe 4). Plusieurs explications neurologiques viennent appuyer ces résultats : tout d'abord, la zone du cerveau dédiée aux sons de la parole traite également la musique. Ensuite, le développement du corps calleux, « pont neuronal » entre les deux hémisphères, est lié à la fois à la conscience phonologique (prédictrice des habiletés en lecture) et à la pratique de la musique (Gazzaniga, 2008, dans Lauret, 2014). De plus, au-delà de son implication sur la conscience phonologique, la pratique d'un instrument est également corrélée avec une activation accrue des zones cérébrales impliquées dans la mémoire de travail phonologique (Ellis et al., 2013, dans Winner et al., 2014) et l'attention (Fujioka et al., 2006, dans Winner et al., 2014). Fort de ces conclusions, Overy (2003, dans Winner et al., 2014) avance pour sa part que l'éducation musicale pourrait améliorer la conscience phonologique des jeunes dyslexiques.

Cependant, même lorsqu'un lien de cause à effet peut être démontré, les études ne parviennent toujours pas à expliquer pourquoi ni comment ces effets se produisent (Winner & Cooper, 2000, dans Lackey & Huxhold, 2016). La plupart des études négligent les processus médiateurs qui pourraient intervenir dans les résultats : par exemple, l'intégration des arts pourrait améliorer la motivation des élèves (et/ou des enseignants), motivation qui à son tour améliorerait les résultats académiques de ces élèves. Le lien entre l'art et les performances scolaires serait donc indirect, « médiatisé » par le facteur motivationnel. La confiance en soi, la discipline imposée par l'apprentissage d'un instrument, ou encore la réduction du stress

peuvent représenter d'autres hypothétiques médiateurs. Si l'étude de ces facteurs proximaux s'avère complexe, elle permettrait néanmoins de mieux comprendre l'enchaînement des causes et des effets (Winner et al., 2014). La question du transfert (soit la généralisation de compétences acquises dans un domaine vers un autre domaine) ayant également été peu investiguée, plusieurs hypothèses (neurologique, cognitive, sociale, ou encore motivationnelle) restent envisagées (Winner et al., 2014).

Malgré ces obstacles épistémologiques, les études menées (principalement aux États-Unis) sur l'impact de l'éducation artistique tendent de plus en plus à confirmer ses effets positifs sur les résultats scolaires, le développement personnel ou encore les compétences cognitives, sociales ou citoyennes (Lauret, 2014).

Des objectifs intrinsèques

Paradoxalement, justifier la présence des arts dans les curriculums par ses effets extrinsèques peut se révéler contre-productif : enseigner les arts pour leur apport dans d'autres matières ne tient pas la comparaison avec des méthodes qui consistent à renforcer les matières en question, et ce même si des études démontrent qu'un renforcement de la place accordée à l'éducation artistique n'entrave pas l'acquisition des autres matières (Lauret, 2014). Cela tend de surcroît à reléguer au second plan l'apport intrinsèque (et unique) des arts (Eisner, 1998, dans Lackey & Huxhold, 2016 ; Winner et al., 2014). Lauret (2017) souligne le risque d'instrumentalisation de l'éducation artistique, et fait ainsi remarquer que si l'on débat souvent de ce que l'art peut apporter aux mathématiques, la question inverse n'est jamais posée...

Pourtant, « *l'art existe depuis la naissance de l'humanité, il fait partie intégrante de toute culture et constitue un domaine majeur de l'expérience humaine* » (Winner et al., 2014, p.21).

La principale justification de l'éducation artistique et culturelle devrait être le développement des modes de pensée artistique : le développement de la conscience esthétique (Snyders, 1999), la formation du jugement, du goût, de la sensibilité (Chabanne, 2012), l'émotion dans la création et la réception (Bordeaux, 2017), l'expression, l'épanouissement, une réflexion et une compréhension du monde différentes de celles que proposent les sciences (Winner et al., 2014). En effet, pour Lauret (2014, p.59-60), « *l'étude du théâtre, de la danse, de la musique et des arts visuels aide plus généralement les élèves à explorer des réalités, des relations et des idées qui ne peuvent s'exprimer simplement par des mots ou des nombres* ».

Par ailleurs, « *permettre à chacun d'accéder au patrimoine de l'art et de la culture constitue la première étape décisive de la démocratisation culturelle* » (Kerlan, 2015, p.43). Comme l'a écrit Meirieu en 2001 dans un rapport de l'UNESCO :

« Le développement de l'éducation tout au long de la vie ainsi que la multiplication des offres culturelles supposent une formation scolaire initiale capable de permettre l'accès ultérieur à une vie culturelle librement choisie. Dans ce cadre, le développement de l'éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l'école. » (cité dans de Ville et al., 2014, pp.38-39).

Une étude américaine sondant le lien entre l'âge et les pratiques culturelles (un enjeu majeur pour les institutions culturelles) a conclu qu'un effet de génération était plus déterminant que les effets liés à l'âge : toutes choses étant égales par ailleurs, le fait d'avoir bénéficié d'une éducation artistique durant l'enfance se révèle être la variable la plus prédictive des pratiques culturelles à l'âge adulte, plus importante encore que le niveau d'études, le statut économique, le niveau d'éducation des parents ou l'appartenance ethnique (Stern, 2011, dans Lauret, 2014). Au Royaume-Uni, l'enquête d'Oskala, Keaney, Chan et Bunting (2009, dans Lauret, 2014) a obtenu des résultats semblables, à l'exception du niveau d'études qui y est aussi influent que les pratiques durant l'enfance. Au-delà des inquiétudes des institutions culturelles, ces recherches font écho aux droits fondamentaux des enfants et des adultes de participer à la vie artistique et culturelle (UNESCO, 2006).

Pourtant, malgré l'existence de quelques études longitudinales, dont celles que nous venons de citer, la mise en avant des effets intrinsèques se heurte souvent à un obstacle de taille : si l'éducation artistique et culturelle apparaît bel et bien comme un moyen privilégié d'amener les élèves à gagner en confiance en soi, à s'épanouir, à prendre « *une place active dans la vie culturelle et sociale* », à s'ouvrir aux autres cultures... soit, les objectifs du Décret Missions (1997), il reste cependant difficile d'objectiver ou de quantifier ces effets. Les apprentissages artistiques, loin de pouvoir être comparés à des standards prédéfinis, prennent en effet des directions particulières selon les individus, leur parcours, selon un rythme qui leur est propre (Lauret, 2014) et impliquent de nombreuses variables qu'il est difficile d'isoler (Winner et al., 2014).

Dépasser l'opposition entre objectifs intrinsèques et extrinsèques

« *Que faire si l'art (...) est comme pris en étau entre la tentation instrumentale, pour laquelle l'art ne vaut jamais que pour autre chose et pour une autre fin que lui-même, et l'excès romantique qui le pare de tant et tant de vertus qu'il finit par le desservir ?* » (Kerlan & Langar, 2015, p.38).

En réponse à cette question, Lauret (2014) plaide pour un dépassement de l'approche extrinsèque vs intrinsèque. D'après lui, « *ce n'est qu'en sortant de ce modèle théorique qu'il est possible de concevoir l'éducation artistique et culturelle comme une composante centrale du projet éducatif global de l'enfant* » (p.90). Selon Kerlan et Langar (2015), l'éducation artistique est le gage d'une éducation qui envisage chacun comme un être complet. En accordant une place aux parts cognitive, sociale et sensible de chacun, elle permet un épanouissement global et équilibré. De manière plus imagée, Aden (2009) estime elle aussi qu'« *il est temps que l'école s'intéresse aux apprenants dans leur globalité et qu'elle cesse de considérer leur corps comme des lampadaires qui soutiendraient des têtes pensantes* » (p.179).

Selon Tishman et Palmer (2007, dans Lauret, 2014), « *demander si la finalité de l'éducation artistique est extrinsèque ou intrinsèque, c'est d'une façon ou d'une autre passer à côté de l'essentiel de ce qu'est l'éducation au sens le plus large* » (p.91). Elles insistent ainsi sur la nécessité de faire de l'éducation artistique et culturelle une dimension à la fois spécifique et transversale – ce que prévoit en quelque sorte le Pacte d'excellence, puisque le PECA est envisagé de manière transversale, alors que l'expression artistique fait l'objet d'un domaine à part (PEE, 2017).

Au-delà de l'opposition intrinsèque vs extrinsèque, Lauret (2014) liste des compétences-clés que l'éducation artistique, de manière privilégiée, permet de développer : l'imagination et l'originalité ; le sens de l'observation, de l'écoute, du toucher ; la capacité à coopérer et à soumettre son travail au regard d'autrui ; l'intelligence émotionnelle et l'empathie ; la compréhension de ses propres émotions et la capacité à s'exprimer de manière précise et personnelle ; la régulation de ses émotions et la concentration ; la construction de la personnalité et de l'estime de soi ; la reconnaissance de la diversité culturelle ; l'esprit critique et la pensée divergente.

Identifié à partir des travaux de Guilford (1968, dans Lauret, 2014), le concept de pensée divergente est plus que jamais d'actualité, l'OCDE insistant sur le rôle essentiel de l'innovation dans le contexte économique actuel (OCDE, 2010, dans Winner et al., 2014). À l'école, les élèves sont habitués à chercher « la » bonne réponse, celle qui est attendue, à l'exclusion de toute autre proposition qui sera considérée comme « fausse ». À l'inverse, la pensée divergente ouvre le champ des possibles en envisageant une multitude de solutions, originales voire inédites, et considère l'erreur comme source d'apprentissage (Lauret, 2014). Cette aptitude, généralement associée aux artistes, est également primordiale dans la

recherche scientifique ou l'entrepreneuriat (Winner et al., 2014). Alors que dans la « vie réelle », en dehors des salles de classe, il est rare de trouver une réponse unique à un problème, nos systèmes éducatifs privilégient pourtant souvent la pensée convergente, via une logique de répliation de modèles (Aden, 2009) et des processus que Lauret (2014) qualifie d'« algorithmiques », prédéfinis et rigoureux. Cette prédominance du mode de pensée convergent s'observe également dans les mots employés par les enseignants, et ce même lors des activités artistiques : on peut par exemple observer, lors des interventions d'artistes en classe, la récurrence du mot « proposition » dans le chef des artistes, alors que les enseignants utilisent plutôt le mot « consigne » (Filiot, 2017).

La pensée divergente est également associée à la créativité, qu'Aden (2009) définit comme « *la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, [de] trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes* » (p.173). Pour cette auteure, la créativité artistique et la créativité scientifique sont complémentaires, et non opposées : alors qu'on qualifie souvent les sciences d'analytiques et les arts d'intuitifs, en réalité la pensée scientifique demande elle aussi une part d'intuitivité, alors que les arts nécessitent de leur côté rigueur, exigence - et ténacité, loin de l'image quelque peu bohème dont certains aiment les parer.

L'éducation artistique et culturelle n'est donc pas la seule (ni l'inafaillible) voie pour le développement de l'innovation : un cours de sciences peut être enseigné de manière propice à la créativité et à l'imagination, alors qu'à l'inverse un cours d'art (et *a fortiori* d'histoire de l'art, comme le déplore Aden (2009)) peut, mal donné, se révéler totalement mortifère (Oreck, 2006 ; Winner et al., 2014).

Cette dichotomie opposant le sensible au raisonné, ou les arts aux sciences, n'est pas propre au monde de l'éducation. Pour Kerlan (2013), ce dualisme est « *inscrit dans nos structures mentales* », comme un « *a priori anthropologique* » (p.19). Même si, dans son ouvrage « L'art comme expérience », Dewey (1934, dans Kerlan, 2013) envisageait déjà l'expérience esthétique comme à la fois intellectuelle et émotionnelle, et que Bordeaux et Deschamps (2013) font remarquer que « *réduire l'expérience esthétique à l'émotion, aux sensations et à l'imagination passe sous silence le fait, pourtant essentiel, que l'expérience esthétique est une expérience cognitive, qui met aussi en jeu l'intelligence et la raison* » (p.93), il n'est pas simple de dépasser ce dualisme qui conditionne l'interprétation, mais également l'élaboration de nos systèmes éducatifs.

À quelles conditions ?

En 1993, les résultats d'une étude de Rauscher, Shaw, et Ky firent grand bruit : après avoir écouté un extrait d'une sonate de Mozart, des étudiants auraient performé davantage dans une tâche de raisonnement spatial que leurs pairs du groupe-contrôle.

« L'effet Mozart » était né. Bangerter et Heath (2004) ont étudié la médiatisation (et les interprétations) de cet effet ainsi que ses dérives commerciales et politiques. D'après eux, la légende de l'effet Mozart serait née, aux États-Unis, sur le terreau fertile d'un système scolaire défaillant : les régions dans lesquelles cet effet fut le plus médiatisé étaient également celles dans lesquelles la qualité de l'enseignement était la plus faible. De nombreux CD, jouets, méthodes pour (très jeunes) enfants furent vendus sur l'assertion que « Mozart rend les enfants intelligents », et dans certains états des lois furent adoptées pour imposer la musique classique dans les crèches ou promouvoir la musique classique auprès des jeunes mères.

« L'effet Mozart » n'avait pourtant été mesuré que sur des adultes, et n'avait duré qu'une dizaine de minutes. Plusieurs recherches ultérieures échouèrent à confirmer ces résultats, et Rauscher elle-même finit par conclure aux implications très limitées de cet effet dans le domaine de l'éducation (Rauscher, 2003).

Cet exemple illustre la manière dont l'éducation artistique et culturelle peut être instrumentalisée au service d'intérêts extrinsèques, en dépit parfois du bon sens. Les attentes vis-à-vis des arts sont parfois démesurées, et impatientes. Si l'on attend de l'éducation artistique et culturelle des résultats probants, on ne laisse pas toujours le temps aux divers projets de produire leurs effets. Le facteur temps a été peu investigué, alors qu'il occupe une place centrale dans l'acquisition des compétences.

« Jouant sur le sensible, le développement de la personnalité, le travail sur le corps, la voix, le projet artistique n'est pas compatible avec les mots « efficacité » et « rendement ». Il joue avec le facteur « temps » beaucoup plus encore que tout enseignement. (...) On n'apprend pas l'improvisation théâtrale en quatre heures, temps que le professeur d'histoire peut consacrer à la révolution industrielle, par exemple. (...) La notion de « plus tard » n'existe pas : c'est tout de suite et très progressivement, au rythme de chacun, dans la durée et dans une pratique régulière » (Tauszig, 2006, p.40).

Les effets positifs de l'éducation artistique et culturelle surviennent plus ou moins rapidement selon le stade de développement des enfants concernés, le type de projet ou encore la durée dans laquelle celui-ci s'inscrit (Lauret, 2014). Par ailleurs, des résultats rapides ne sont pas forcément pérennes (Lauret, 2014), alors qu'à l'inverse des résultats modestes peuvent persister, voire être renforcés sur le long terme (Catterall, 2009, dans Lauret, 2014).

Pour Lauret (2014), les activités extra-scolaires ne peuvent avoir un impact positif sur la fréquentation ultérieure des institutions culturelles qu'à condition de s'intégrer dans des projets à long terme, de faire l'objet d'un accompagnement par l'enseignant et d'être associées à des activités de pratiques artistiques. Si de manière générale, aux États-Unis (Stern, 2011, dans Lauret, 2014), au Royaume-Uni (Oskala et al., 2009, dans Lauret, 2014), ou en France (Lauret, 2014), on observe un impact des pratiques artistiques durant l'enfance sur les pratiques culturelles à l'âge adulte, une étude de Gottesdiener et Vilatte (2006, dans Lauret, 2014) a ciblé les sorties extra-scolaires dans les musées, concluant qu'elles n'auraient pas d'impact sur la fréquentation des musées à l'âge adulte, contrairement aux visites en famille. Ces chercheurs envisagent la fréquence de ces visites scolaires : trop occasionnelles, elles échoueraient à rendre familière l'institution muséale. Ils émettent également une autre hypothèse : au contraire des sorties familiales qui constituent des moments de plaisir, d'interprétations et d'échanges, les visites scolaires, plus formelles et laissant peu de place à la sensibilité, pourraient essentiellement être vues par les élèves comme un moyen contraignant d'acquérir des connaissances.

Rejoignant Gottesdiener et Vilatte (2006, dans Lauret, 2014), le philosophe Kerlan (2013) s'interroge lui aussi sur le bien-fondé de certaines sorties culturelles. Selon lui, l'expérience esthétique est liée à une conduite, à une attention, à une manière d'appréhender, d'observer, qui dépasse la simple confrontation aux œuvres d'art. Du chant des oiseaux à la Joconde, d'un paysage d'automne au dernier hit passant à la radio, la diversité des objets pouvant être qualifiés d'esthétiques démontre que l'esthétisme est dans la relation à l'objet, et non pas dans l'objet lui-même (Schaeffer, 2000, dans Kerlan, 2013). L'éducation artistique et culturelle a dès lors pour vocation de développer cette disposition - certes innée et particulièrement riche dans l'enfance, mais qui, sans soin apporté, s'atrophierait (Kerlan, 2013) : apprendre à écouter, à voir, à sentir. L'objet ne suffit donc pas : c'est la relation à l'objet qui est au cœur de l'expérience, avec, comme corollaire, un engagement à la fois émotionnel, corporel et intellectuel (Kerlan & Langar, 2015). Et le philosophe de rester perplexe face aux hordes d'élèves défilant dans les musées : « *À la fois je me réjouis de cette ouverture au plus grand nombre, de la démocratisation d'une culture longtemps réservée à quelques-uns, et en même temps je m'interroge et je doute : offre-t-on bien ainsi à ces enfants, à ces adolescents, la chance d'une vraie expérience esthétique ?* » (Kerlan, 2013, p.24). Tout comme Snyders (1999), Kerlan (2013) interroge ainsi la nécessité d'une authentique expérience esthétique comme préalable à l'art et à la culture, fait lui aussi référence à Montessori et à sa « leçon de

silence » (apprendre à écouter les bruits les plus présents, puis les plus discrets, jusqu'aux plus infimes, jusqu'à ceux de son propre corps), et préconise « *la forêt avant le musée* » (p.24) pour que l'expérience du quotidien et l'expérience de l'art ne soient finalement plus que deux modalités d'une même aptitude : la capacité à ressentir pleinement (Kerlan & Langar, 2015).

Il convient également de garder à l'esprit que mener un projet artistique, c'est se concentrer sur un processus plus que sur un résultat fini. Pourtant, trop souvent, le spectacle ou l'exposition présenté en fin d'année est l'objectif, et non pas le moyen, pour intégrer l'éducation artistique et culturelle à la vie scolaire (Aden, 2009 ; Bordeaux & Deschamps, 2013). Les risques sont alors multiples : à la tentation de se servir des élèves comme des moyens d'atteindre un objectif personnel, au lieu de les rendre autonomes, s'ajoute l'envie d'atteindre une perfection souvent incompatible avec une répartition des tâches pédagogiquement justifiée (Meirieu, s.d.). Ces projets sont d'ailleurs parfois envisagés comme un moyen de valoriser l'établissement scolaire (Lackey & Huxhold, 2016 ; Montoya, 2013). La chorégraphe Anne Lopez, en résidence dans une école secondaire, a pu témoigner de cette conciliation impossible entre la qualité des ateliers et la poursuite de résultats (dans Kerlan & Langar, 2015).

Si l'on peut difficilement remettre en cause les intentions des enseignants, dont la bonne volonté est souvent la condition *sine qua non* des sorties culturelles et des projets artistiques (Cramer, 2006 ; de Ville et al., 2014), la manière dont sont menées certaines activités pose néanmoins question, et force est de constater que toutes les pratiques d'éducation artistique ou d'accompagnement culturel ne se valent pas (Chavaroche, 2013, dans Lauret, 2014).

Pour être efficace, l'intégration des arts dans l'éducation nécessite une formation spécifique des enseignants (UNESCO, 2006). Pour Zakhartchouk (2006), permettre aux élèves d'entrer dans l'univers culturel nécessite en effet des compétences pédagogiques importantes et variées : il s'agit de rendre les élèves actifs mais également créatifs, et ce de manière différenciée, en visant l'interdisciplinarité et l'ouverture sur le monde extérieur, et en évitant le risque d'un relativisme culturel qui mettrait toutes les productions sur le même pied et le danger d'un élitisme sourd et aveugle aux attentes des élèves. En quelques mots : imaginer, organiser, écouter, guider. Cet engagement demande également d'interroger son propre rapport à la culture. L'auteur plaide donc pour une présence accrue de ces dimensions dans la formation initiale des enseignants et affirme qu'« *être un passeur culturel, cela s'apprend* » (Zakhartchouk, 2006, p.35).

Si l'on envisage l'un des trois axes de l'éducation artistique et culturelle qu'est la rencontre avec l'œuvre, il apparaît que cette rencontre, qu'il s'agisse d'écouter de la musique, de visiter un musée ou d'assister à un spectacle, est influencée par une multitude de facteurs qui devraient faire l'objet d'un questionnement chez l'enseignant : l'espace (favoriser la réception des œuvres dans les lieux culturels ou les transposer à l'école, et dans ce cas, comment organiser l'espace de la classe ?), le support (favoriser les formes originelles ou les reproductions, et si tel est le cas, comment faire en sorte que les nouveaux supports – photocopies, écrans... - ne dénaturent pas la réception de l'œuvre ?), le moment (présenter l'œuvre en début de séquence ou d'abord l'introduire, la présenter ? quelle place accorder à des ré-expositions, des relectures ?), le choix de l'œuvre (au service d'autres enseignements ou intrinsèquement riche d'enseignements ?) et du corpus d'œuvres auxquelles la relier (Chabanne, 2012). Les conditions dans lesquelles prennent place certaines pratiques artistiques peuvent également être sujettes à caution :

« Ma plus grande crainte est que l'enseignement de la musique aille parfois à l'encontre du sentiment musical : (...) on va morceler, répéter, reprendre détails par détails, tronçons après tronçons – et trente élèves vont rejouer trente fois à la flûte le même passage. Quelle œuvre résistera à ce traitement ? L'émotion esthétique peut-elle encore être de la partie ? » (Snyders, 1999, p.19)

À ces variables conditionnant la réception (ou la production) de l'œuvre, s'ajoutent les discours sur l'œuvre : celui de l'enseignant (parfois enthousiaste et impliqué), mais également celui de l'élève, qui va jouer un rôle d'outil cognitif, puisque *« la pensée ne s'exprime pas par le langage, mais s'élabore en lui »* (Chabanne, 2012, p.23). À l'enseignant de trouver le juste guidage pour permettre aux élèves de s'exprimer sans se perdre, mais également d'être attentif aux signes non-verbaux (postures, soupirs, sourires ou grimaces...), aux hésitations et aux balbutiements qui peuvent être les signes d'un « difficile-à-dire » inhérent à une véritable expérience esthétique (Chabanne, 2012).

On le voit : aborder les arts et la culture de manière à provoquer un enrichissement sensible, critique et esthétique ne va pas de soi. Pour être efficace, la démarche exige du temps, de l'engagement, un questionnement perpétuel et des gestes pédagogiques spécifiques. *« Certes, l'art peut contribuer à la réussite scolaire, mais il n'est pas un sésame qu'il suffirait d'invoquer, encore moins une potion magique »* (Kerlan & Langar, 2015, p.30). Pour être en mesure de mettre en œuvre des activités artistiques riches de sens et à même d'atteindre les objectifs (intrinsèques et extrinsèques) visés, les (futurs) enseignants doivent être équipés des savoirs disciplinaires et des compétences pédagogiques nécessaires (Lummis, Morris & Paolino, 2014), ainsi que d'un sentiment d'auto-efficacité élevé (Garvis & Pendergast, 2010), le parcours menant à une éducation artistique et culturelle effective et de qualité n'étant en effet pas dénué de difficultés (Oreck, 2004).

3. Les représentations des enseignants

Les difficultés identifiées par la littérature scientifique

Tant les gouvernements que l'opinion publique considèrent que l'art et la culture sont importants, dans la société comme dans l'éducation (Bamford, 2006).

Aux États-Unis, des recherches sondant l'opinion des enseignants (Oreck, 2004) et des futurs enseignants (Lee & Cawthon, 2015) au sujet de l'éducation artistique concluent que les enseignants, eux aussi, estiment que les disciplines artistiques sont essentielles, mais que, confrontés à des facteurs qui inhibent les possibilités d'utiliser les arts dans leur enseignement, ils les exploitent rarement (Oreck, 2004) ou envisagent peu de le faire (Lee & Cawthon, 2015).

Un des obstacles évoqué par la littérature est l'évaluation des compétences artistiques. La notation d'une performance artistique est en effet délicate et se heurte à l'impossibilité de fixer des seuils de compétences standardisés (Bordeaux & Deschamps, 2013). En Europe, à l'exception de l'Irlande, de Malte et de l'Écosse, l'évaluation s'effectue uniquement de manière interne (Eurydice, 2009), et les critères d'évaluation sont généralement laissés à l'appréciation des enseignants (Eurydice, 2009 ; Winner et al., 2014) (voir figure 9 en annexe), ce qui peut refléter le peu de crédit accordé à l'éducation artistique en tant que discipline à part entière (Winner et al., 2014). Le poids de l'éducation artistique étant faible, des résultats insuffisants n'entraînent ainsi généralement aucune conséquence sur le parcours de l'élève (Eurydice, 2009 ; Winner et al., 2014).

Par ailleurs, le temps accordé à l'éducation artistique est souvent estimé trop réduit par les enseignants (Eurydice, 2009 ; Garvis & Pendergast, 2010 ; McKean, 2001). Les compétences artistiques ne peuvent pourtant s'acquérir que dans la durée, via une pratique régulière et au rythme de chacun (Tauszig, 2006). Oreck (2004) affirme pour sa part que ce temps d'enseignement, nécessaire aux apprentissages artistiques, est également primordial pour les enseignants non-spécialistes des arts : pour gagner en confiance, ceux-ci ont besoin d'expérimenter les arts de manière plus régulière. En effet, l'impact positif des arts est un processus long, difficile à mesurer et n'ayant pas d'effets directs sur les performances des élèves ; pourtant, les professeurs qui, au fil du temps, constatent des effets positifs sur les attitudes et les résultats des élèves sont les plus enclins à continuer à exploiter les arts en classe. Leur sentiment d'auto-efficacité s'en trouve en retour augmenté (Oreck, 2004).

Le soutien (ou l'absence de soutien) des directions (Cramer, 2006 ; Oreck, 2004, 2006) et des collègues, qu'ils soient spécialisés en arts ou non (Garvis & Pendergast, 2010 ; Oreck, 2004, 2006) est un facteur important. Ce soutien peut prendre différentes formes : encouragements prodigués par la hiérarchie, réunions entre collègues, formations, partage et valorisation des réalisations artistiques, etc. (Oreck, 2004). La plupart des enseignants interrogés par Oreck aux États-Unis (2004) ont déploré le manque de collaboration au sein des équipes éducatives. Par ailleurs, même dans les écoles qui valorisent les arts, les enseignants peuvent être désorientés par l'ambiguïté des messages qu'ils reçoivent de leur hiérarchie directe ou, plus largement, des politiques éducatives : d'une part les arts sont estimés et les activités culturelles encouragées, d'autre part les enseignants sont soumis à des pressions liées au programme ou aux évaluations externes (McKean, 2001 ; Oreck, 2004, 2006). Lors de l'enquête de Ruppin sur le projet « Opéra à l'école » (2015), la directrice et des enseignants déploraient ainsi le temps pris (voire « perdu ») sur les autres disciplines. Face à cette pression, considérée comme un frein à la créativité et à l'autonomie des enseignants (Oreck, 2004, 2006), être indépendant et oser prendre des risques sont des attitudes-clés pour pouvoir exprimer sa créativité en classe (Oreck, 2006).

Chez les professeurs non spécialistes des arts, l'absence de formation artistique dans le cadre de leur formation initiale est également pointée comme un obstacle à l'intégration des arts et de la culture dans leur enseignement. Les enseignants interrogés par McKean (2001), Oreck (2004) et Garvis et Pendergast (2010) ont majoritairement déclaré avoir trop peu confiance dans leurs compétences à guider les élèves dans les activités artistiques. Le manque de formation peut être à l'origine de ce manque de confiance à enseigner par le biais des arts, ce qui entraînerait leur usage peu fréquent (Oreck, 2004). De manière similaire, la plupart des instituteurs et des futurs instituteurs ayant participé à l'enquête de Kamylyis, Berki et Saariluoma (2009) ne se sentent ni assez confiants, ni assez formés pour développer la créativité chez leurs élèves, alors même qu'ils estiment que cette tâche leur incombe. Selon Eurydice (2009), peu d'informations sont disponibles quant à la formation continuée des enseignants dans les domaines artistiques. À ce sujet, l'Avis n°3 du Pacte d'excellence recommande que la mise en œuvre du PECA soit envisagée par la réforme de la formation initiale des enseignants, ainsi que par les formations continuées (PEE, 2017).

Pour Bamford (2006), le manque de formation pourrait expliquer l'importance du rôle des artistes à l'école. Néanmoins, ces partenariats ne sont pas dénués de difficultés. Ainsi, la rencontre entre deux univers, aux valeurs parfois opposées, amène inéluctablement à des

compromis, quelques fois à des confrontations, plus rarement à des conflits. Dans leurs rapports au temps, à l'évaluation, à la discipline, les logiques du monde scolaire et celles du monde de l'art sont opposées (Montoya, 2013), et peuvent entraîner un « *choc de cultures* » (Ruppin, 2015) : la souplesse rencontre la rigueur, l'incertitude du procédé créatif insécurise la programmation de l'enseignant, la répétition des ateliers entre en tension avec la logique de progression des apprentissages. D'autres difficultés peuvent surgir : l'enseignant peut se sentir destitué de son rôle de maître (Ruppin, 2015) ; les artistes peuvent être découragés par la rigidité de l'institution scolaire (Meirieu, 2014, dans Ruppin, 2015).

La collaboration entre les acteurs concernés, en amont du projet (Côté, 2009 ; Ruppin, 2015), et l'explicitation des rôles et des buts (Loucks-Horsley et al., 1998, dans McKean, 2001) semblent être nécessaires à un déroulement harmonieux. Des contacts personnels entre les acteurs concernés peuvent aussi améliorer la compréhension mutuelle (Loucks-Horsley et al., 1998, dans McKean, 2001 ; Pettigrew & Tropp, 2011, dans Ruppin, 2015), chacun ayant beaucoup à apprendre de l'autre (Lauret, 2017 ; Ruppin, 2015). Ainsi, Bamford (2006) fait remarquer que le statut et le talent des artistes ne garantissent pas à eux seuls une transmission efficace des arts :

« Il ne suffit pas d'être un bon danseur, peintre, musicien, etc., pour être un bon enseignant dans ces domaines. Quantité d'études internationales (...) suggèrent qu'un professeur qualifié et passionné qui travaille aux côtés d'un artiste lui aussi impliqué forment la meilleure combinaison possible pour l'éducation artistique. Un tel schéma nécessite un partenariat véritable entre les différents acteurs, plutôt que des mesures épisodiques de rapprochement (...). » (Bamford, 2006, p.129)

Soucieux de préserver les identités professionnelles des uns et des autres, le paradigme du partenariat tel qu'il existe actuellement néglige cette question du transfert réciproque de compétences. Les enseignants peuvent pourtant développer leurs compétences artistiques et gagner ainsi en autonomie, et les artistes développer l'aspect pédagogique de leur mission. Ce double transfert peut s'opérer lorsque les collaborations sont régulières, mais il n'a jusqu'à présent jamais fait l'objet d'un accompagnement, ni de formations (croisées ou conjointes) entre les enseignants et les artistes (Lauret, 2017).

D'autres difficultés, comme des classes surchargées (Bamford, 2006), des méthodes pédagogiques rigides (Bamford, 2006 ; Oreck, 2006), un manque de matériel (Bamford, 2006 ; Oreck, 2004, 2006) ou de locaux (Côté, 2009 ; Lackey & Huxhold, 2016 ; Oreck, 2004, 2006), l'éloignement des institutions culturelles dans les milieux ruraux et le coût des transports (Bordeaux & Deschamps, 2013), ainsi que le surcroît de travail qu'exige un changement d'approche pédagogique (Lackey & Huxhold, 2016), sont également parfois évoquées.

Les croyances et connaissances des enseignants

Malgré les difficultés, les contraintes et les obstacles, chaque année des enseignants se lancent dans des projets artistiques et culturels. Comprendre qui sont ces enseignants et quels facteurs motivent la mise en œuvre de leurs pratiques pourrait favoriser une implémentation positive des arts à l'école (Oreck, 2004). Pourtant, peu d'études se sont penchées sur les facteurs pouvant influencer l'introduction des arts en classe, comme les caractéristiques personnelles, le parcours, les attitudes envers les arts, l'image de soi, etc. (Oreck, 2006). En particulier, les croyances des enseignants au sujet des arts influenceraient la qualité de l'éducation artistique dans les classes (Garvis, Twigg, & Pendergast, 2011).

Dans le milieu anglo-saxon ou francophone, les recherches qui se consacrent aux croyances et aux connaissances des enseignants sont nombreuses. Elles désignent leur objet en des termes variés : représentations, perceptions, conceptions ou préconceptions, théories personnelles ou implicites... Ces termes sont parfois considérés comme interchangeables (Pajares, 1992, dans Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010) et regroupés sous l'appellation générique de « teacher's beliefs » (Crahay et al., 2010).

De manière générale, Crahay et al. (2010) définissent les croyances des enseignants comme « *des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme d'assertions* » (p.86).

Les concepts de « croyances » et de « connaissances » sont parfois distingués : les croyances feraient référence à des valeurs ou des idéologies, alors que les connaissances se rapporteraient plutôt à des faits, prouvés et attestés (Crahay et al., 2010). L'importance accordée aux arts et à la culture dans l'enseignement relèverait donc d'une « croyance », alors que les « savoirs » relatifs aux bienfaits (neurocognitifs, par exemple) des arts pourraient être qualifiés de « connaissances ». Cette distinction entre « croyances » et « connaissances » est pourtant critiquée : en effet, dans le domaine de l'enseignement, rares sont les « faits » unanimement admis comme tels (Kagan, 1992, dans Crahay et al., 2010).

En outre, tant les croyances que les connaissances peuvent être « *implicites ou explicites, conscientes ou inconscientes, inférées à partir de ce que les enseignants disent ou font* » (Crahay et al., 2010, p.87). Elles sont issues des expériences personnelles et collectives de l'individu (le milieu professionnel, l'environnement culturel, le parcours scolaire, les traditions, les savoirs ou théories transmis...) (Crahay et al., 2010). L'expérience et les souvenirs que les enseignants conservent de leur propre parcours d'élève les imprègnent

particulièrement (Pajares, 1992, Strauss, 1996, Richardson, 1996, Wilson, 1990, dans Crahay et al., 2010), comme l'illustre ce futur enseignant, ayant une image très individualiste et compétitive des arts et envisageant par conséquent de ne pas les intégrer à son enseignement, qui dans l'enquête qualitative de Garvis (2009) a relaté son expérience d'élève dans le secondaire, où les professeurs d'arts consacraient tout leur temps aux élèves plus talentueux et délaissaient les autres. De mauvais souvenirs tels que celui-ci sont malheureusement prépondérants dans la recherche quantitative qu'ont menée Garvis et Pendergast en Australie (2010) : alors que les expériences artistiques dans l'enfance sont majoritairement qualifiées de positives par les répondants, celles vécues durant l'adolescence sont pour la plupart négatives (voir figure 10 en annexe), et incriminent les critiques acerbes des professeurs, l'accent mis sur l'étude plutôt que sur le plaisir ou encore le manque de considération pour la dimension artistique dans le cursus.

De telles expériences pourraient avoir des répercussions sur l'intégration des arts à l'école. En effet, nombreux sont les chercheurs qui estiment que les croyances et connaissances des enseignants orientent leurs pratiques et leurs jugements (Crahay et al., 2010). Par exemple, une représentation négative des arts entraînerait la marginalisation de leur intégration au sein des cours (Garvis, 2009). D'autre part, la manière dont les curriculums sont perçus et implémentés varie selon le parcours personnel des enseignants, leurs expériences professionnelles, leurs croyances et connaissances pédagogiques générales et de contenu, leurs représentations au sujet des élèves... (Remillard, 2005, dans Crahay et al., 2010). Des croyances positives et optimistes peuvent anticiper l'implémentation réussie d'une réforme éducative ; à l'inverse des croyances pessimistes et méfiantes au sujet d'une nouvelle politique entraîneraient, sinon son échec, un retard dans sa mise en œuvre (Schlechty, 2001, dans Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2008).

Si les croyances et connaissances ont un impact sur les pratiques professionnelles et l'implémentation des politiques éducatives, il semble dès lors opportun de se demander dans quelle mesure elles peuvent évoluer. Encore que cette affirmation soit discutée, de nombreux chercheurs estiment que les croyances et les connaissances des enseignants sont modifiables. Néanmoins, les enseignants sont résistants au changement (Duffy & Roehler, 1986, Fullan, 1991, dans Crahay et al., 2010). Que ce soit de manière « naturelle », au fil de leur carrière, ou via des programmes de développement professionnel, une évolution des croyances ne pourrait s'opérer que dans certaines circonstances très précises (Crahay et al., 2010).

Fullan (1990, dans Crahay et al., 2010) a recensé les principales caractéristiques des programmes pouvant mener à la modification des représentations des enseignants. Tout d'abord, le programme de formation doit prendre place sur le long terme, reposer sur des ressources budgétaires suffisantes et être étayé par des recherches solides et récentes. Ensuite, l'ensemble de l'équipe éducative doit être impliquée dans le programme de formation, de manière collégiale et en lien avec les réalités qu'elle rencontre au quotidien. Enfin, la direction doit soutenir le processus de changement et s'y impliquer.

Néanmoins, toutes les croyances ne seraient pas aussi malléables (ni aussi figées) les unes que les autres : les croyances dites « centrales » ou « profondes » seraient plus ancrées et résistantes au changement que les croyances « superficielles » ou « de surface » (Richardson, 1996, dans Crahay et al., 2010). Les croyances des futurs enseignants étant moins ancrées que celles de leurs homologues en service (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, So & Watkins, 2005, dans Lee & Cawthon, 2015), la prise en compte des arts dans la formation initiale permettrait donc d'élargir les représentations des futurs enseignants (Lee & Cawthon, 2015) et de développer leur conception de l'importance des arts dans l'éducation (Lummis et al., 2014). Cette conception de la structuration des croyances ne fait cependant pas l'objet d'un consensus parmi les chercheurs. Si de nombreux chercheurs estiment que les cours, mais plus encore les stages, peuvent influencer les croyances et connaissances des futurs enseignants (Crahay et al., 2010), certains considèrent que les conceptions des enseignants en fonction seraient plus susceptibles d'évoluer que celles des futurs enseignants, le transfert de nouvelles connaissances vers la pratique étant un facteur facilitant les transformations (Richardson, 1996, dans Crahay et al., 2010).

Au vu du désaccord des chercheurs sur le moment le plus opportun pour travailler les croyances et connaissances des (futurs) enseignants (Crahay et al., 2010), l'intégration des perspectives artistique et culturelle dans la formation non seulement initiale, mais également continue, représente actuellement deux voies tout aussi intéressantes pour développer la vision qu'ont les enseignants (ou les futurs enseignants) des arts et de la culture dans l'enseignement, mais aussi plus spécifiquement au sein de leur cours.

Les représentations des enseignants au sujet de l'éducation artistique

Jusqu'à présent, l'éducation artistique et culturelle, et de surcroît sa perception par les enseignants, a fait l'objet de peu de recherches en FW-B. Dans le cadre du PEE, des groupes

de discussion ont dès lors été menés à Bruxelles (Delhaye, El Guenouni, Rosy, Jalab, & Van Nieuwenhoven, 2017). Ces groupes ont réuni des enseignants du fondamental, du secondaire et de Haute École autour des thématiques du PECA et du numérique. La plupart des participants étaient des spécialistes des arts ou du numérique, peu de professeurs de cours généraux ayant répondu présents.

Il en ressort notamment que, loin d'une vision territoriale de leur discipline, les professeurs d'arts envisagent l'éducation artistique et culturelle comme un domaine transversal et transdisciplinaire.

Les participants ont aussi soulevé les difficultés que l'on retrouve d'autre part dans la littérature : le temps trop réduit accordé à l'éducation artistique et culturelle, la présence insuffisante de ces dimensions dans la formation initiale, la difficulté des démarches d'évaluation, le manque de souplesse des grilles horaires et l'absence de moments de concertation (en particulier dans le secondaire), le manque de locaux et/ou de matériel adaptés, le nombre d'élèves par classe, le coût des activités, ou encore la faible visibilité des pratiques innovantes en la matière (Delhaye et al., 2017).

Lors de ces rencontres, les participants ont également évoqué les résistances, voire l'hostilité auxquelles se heurtent parfois leurs domaines d'enseignement. Se sentant « *tributaires de bonnes volontés, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école* » (Delhaye et al., 2017, p.9), ils pointent un manque de reconnaissance pour leur travail et le peu d'importance accordé aux apprentissages en lien avec leurs cours. Selon eux, les projets interdisciplinaires sont rendus difficiles par la frilosité de leurs collègues, réticents à sortir des sentiers battus et à adopter une nouvelle posture. En outre, certains intervenants doutent que les parents soient favorables aux activités culturelles proposées (Delhaye et al., 2017).

La plupart des enseignants et des futurs enseignants interrogés dans différentes études (Lee & Cawthon, 2015 ; Oreck, 2004) déclarent pourtant que les arts sont importants dans l'éducation. Ces enseignants pensent que l'éducation artistique augmente la motivation et le plaisir à apprendre des élèves, promeut l'égalité entre les enfants, permet de prendre en compte la diversité des profils d'apprenants, représente un soutien précieux pour ceux dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils estiment avoir une responsabilité personnelle dans l'intégration des arts à l'école (Oreck, 2004).

Ainsi, selon Oreck (2004) et Lee et Cawthon (2015), l'importance accordée aux arts ne suffit pas à les utiliser : les croyances personnelles et les représentations que l'enseignant a de lui-même sont prépondérantes. Un sentiment d'auto-efficacité positif dans le domaine artistique serait ainsi lié à l'intégration plus fréquente de ce domaine (Oreck, 2004).

Par ailleurs, plus les professeurs enseignent à des niveaux élevés, moins ils recourent aux arts dans leur pédagogie (Oreck, 2004) : les professeurs du secondaire seraient donc moins enclins à intégrer les arts dans leurs cours que leurs collègues du primaire et a fortiori du maternel, ce qui pourrait notamment s'expliquer par le cloisonnement entre les matières tel que décrit par Lauret (2017) ou par le dualisme « sensible-raison » décrit par Kerlan (2013 ; 2015), puisque, selon ce dernier, « *de la maternelle à l'université, tout se passe comme si la part éducative de l'art ne cessait de diminuer, jusqu'à disparaître, au fur et à mesure qu'on s'élève vers les plus hauts degrés de l'instruction ; comme si elle n'était pour l'essentiel que la part de la petite enfance et cédait la place aux choses sérieuses.* » (2015, p.17).

L'hypothèse d'Oreck selon laquelle les compétences et l'envie des professeurs d'intégrer les arts seraient également liées à l'ensemble de leur parcours (leurs expériences artistiques dans l'enfance, leur formation initiale, leurs pratiques artistiques personnelles...) n'a pu être démontrée ni par son enquête à vaste échelle (2004) ni par sa recherche qualitative (2006). En effet, les enseignants interrogés estiment que, même si leurs goûts ou leur passion influencent leur pratique, c'est surtout la formation continuée basée sur les arts qu'ils ont suivie qui les a aidés à intégrer les arts en classe. Selon eux, ces modules, suivis sur base volontaire, leur ont permis de découvrir une marche à suivre et ainsi de prendre confiance. Ce genre de formation, en permettant aux enseignants de vivre une expérience artistique, peut toutefois les mener à s'investir à titre privé dans une activité artistique, et ainsi contribuer à leur épanouissement personnel (Oreck, 2006).

Cependant, l'écart persiste entre les pratiques artistiques menées par les enseignants à l'extérieur de l'école et l'intégration des arts à leurs cours, et le plaisir que procurent les arts dans la vie personnelle ne se traduit pas forcément en plaisir à enseigner (par) les arts (Garvis & Pendergast, 2010).

Pourtant, si l'on parle souvent du plaisir que peuvent ressentir les élèves lors des activités intégrant les arts et la culture (Snyders, 1999), on oublie parfois que ce plaisir peut également se retrouver du côté des enseignants (Côté, 2009). Impliquer des élèves dans une démarche artistique et leur ouvrir les portes de la culture « *peut et doit être motivant, et même passionnant pour l'enseignant qui se lance dans de telles tentatives* » (Zakhartchouk, 2006,

p.35). Par ailleurs, un projet artistique amène non seulement l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques pédagogiques, mais également à poser un nouveau regard sur ses élèves (un effet que l'on peut également observer chez les parents : outre une certaine fierté, les projets artistiques peuvent rétablir une confiance envers l'école et les enseignants) (Kerlan & Langar, 2015). Le plaisir d'enseigner serait par ailleurs lié à un bon sentiment d'auto-efficacité (Marion & Lafortune, 2015).

Alors que l'intégration des arts et de la culture peuvent potentiellement représenter des sources d'enrichissement personnel et professionnel pour les enseignants, ceux ayant confiance en leur capacité à intégrer les arts et en leur créativité seraient les plus susceptibles d'exploiter les arts, et ce quels que soient leur genre (Lee & Cawthon, 2015 ; Oreck, 2004), leur ancienneté (Oreck, 2004), leur parcours (Oreck, 2004, 2006) ou leurs « talents » artistiques (Oreck, 2006). Le sentiment d'auto-efficacité pourrait donc représenter un facteur-clé pour l'intégration des arts.

Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle) s'inscrit dans les théories de la motivation. Développé principalement par Bandura, il peut se définir comme la confiance que l'on a en sa propre capacité à accomplir une tâche avec succès. Les personnes avec un bon sentiment d'auto-efficacité ont plus souvent tendance à choisir des tâches qui représentent des défis et à persévérer dans leurs efforts pour atteindre leurs buts ; à l'inverse des personnes avec un faible sentiment d'efficacité personnelle seront plus susceptibles de développer des stratégies d'évitement (Bandura, 1997, dans Garvis & Pendergast, 2010).

Certains chercheurs se sont penchés plus spécifiquement sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (teachers' self-efficacy, ou TSE), soit l'estimation de leur propre capacité à influencer les performances de leurs élèves (Bergman et al., 1977, dans Garvis & Pendergast, 2010). Facteur motivationnel important, le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant détermine ainsi l'ampleur de l'effort que celui-ci consentira à déployer, en fonction de son évaluation des chances qu'il a d'atteindre ses buts pédagogiques (ou des risques qu'il a de les manquer) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, dans Garvis et al., 2011). Les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité pourraient ainsi fournir moins d'efforts dans leurs préparations, et capituler plus rapidement devant les difficultés (Garvis, 2009).

Un TSE élevé est également lié à un engagement plus profond (Coladarci, 1992, dans Garvis et al., 2011), à une meilleure planification de l'apprentissage (Allinder, 1994, dans Garvis et al., 2011), à une diminution du stress (Klassen & Chiu, 2010, dans Fackler & Malmberg, 2016) et du risque de burn-out (Browuers & Tomic, 2000, dans Garvis et al., 2011), à une plus grande variété du matériel pédagogique utilisé, à l'envie d'expérimenter des méthodes pédagogiques innovantes (Ghaith & Yaghi, 1997, Wertheim & Leyser, 2002, dans Garvis et al., 2011), à une gestion de classe plus sereine (Woolfolk & Hoy, 1990, dans Fackler & Malmberg, 2016) et à de bons résultats parmi leurs élèves (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989, dans Fackler & Malmberg, 2016).

Dans le domaine des arts, le TSE est impacté par le contexte et la culture de l'établissement scolaire, les contraintes des programmes ainsi que par certaines croyances : la croyance dans les bienfaits des arts pour les élèves (Garvis & Pendergast, 2010) ou, moins favorables car inhibantes, celles au sujet du « talent » et de la créativité, perçus par certains comme nécessaires pour intégrer les arts (McKean, 2001).

Le sentiment d'auto-efficacité n'est cependant pas immuable, mais au contraire considéré comme un système de croyances dynamique (Bandura, 1997, dans Garvis & Pendergast, 2010). Les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé seraient par ailleurs plus susceptibles de changer leurs pratiques (Ashton, 1984, dans Crahay et al., 2010) et leurs conceptions (Boraita & Crahay, 2013).

L'apprentissage expérientiel est considéré par Bandura (1997, dans Garvis & Pendergast, 2010) comme le moyen le plus efficace (et le plus authentique) d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, l'enseignant qui éprouve des difficultés à mener une séquence d'éducation artistique et culturelle verra son sentiment d'auto-efficacité diminuer, et pensera que les prochaines séquences artistiques se dérouleront de la même manière ; au contraire, un enseignant qui est satisfait de la manière dont la séquence s'est déroulée verra son sentiment d'efficacité augmenter et sera optimiste quant aux futures séances (Garvis, 2009). Tel un cercle vertueux, le sentiment d'auto-efficacité dans le domaine artistique se construit donc à partir d'expériences positives dans ce domaine, et ce sentiment renforcé va à son tour augmenter la probabilité d'y recourir (Lummis et al., 2014).

En participant à des projets pédagogiques dans le cadre d'un partenariat, les artistes peuvent d'ailleurs eux aussi voir leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter (Côté, 2009).

Pour favoriser cette confiance, et permettre à l'enseignant non-spécialiste des arts d'oser intégrer les arts à son enseignement, la formation semble être un élément-clé (Oreck, 2006). En particulier, la formation initiale pourrait impacter le TSE, à condition toutefois de prendre en compte certains paramètres.

En Australie, les enseignants interrogés par Garvis et Pendergast (2010) estiment ainsi que leur formation initiale a intégré les arts de manière trop théorique, et la plupart d'entre eux gardent un souvenir désagréable de ces cours. Pour ces deux chercheuses, il est donc important que la formation, tout en développant les compétences des (futurs) enseignants, leur offre l'opportunité de poser un regard réflexif sur leurs éventuelles expériences négatives passées mais également de vivre de nouvelles expériences positives avec les arts. Pour ce faire, encourager le plaisir de la (re)découverte des arts et de la culture en dehors du contexte scolaire permettrait aux (futurs) enseignants de porter (à nouveau ?) un regard positif sur les arts en les délestant des pressions diverses (Garvis & Pendergast, 2010). Le risque de renforcer d'éventuelles croyances négatives au sujet des arts (Garvis & Pendergast, 2010) ou un éventuel complexe vis-à-vis des artistes-formateurs (McKean, 2001) serait ainsi écarté.

Afin de permettre aux enseignants de gagner en confiance, la formation devrait également les amener à découvrir la structure d'une séquence artistique, cette structure leur permettant de donner la liberté nécessaire aux élèves tout en gardant le contrôle de la classe. Selon les enseignants interrogés par Oreck (2006), apprendre à former des groupes, à exploiter au mieux l'espace et à accepter un certain niveau de bruit permet d'intégrer les arts en classe, et de manière bien plus significative que leurs propres compétences artistiques. La gestion de ces paramètres est un élément-clé, tout comme le climat de classe, dans lequel le respect mutuel est indispensable (Oreck, 2006).

Une autre porte d'entrée vers l'intégration des arts pourrait être une forme d'art particulière : en effet, les enseignants ont souvent une forme artistique de prédilection, qui n'est d'ailleurs pas forcément liée à leur parcours personnel. Qu'il s'agisse de musique, de théâtre ou de dessin, introduire cet art spécifique dans leur pratique pédagogique leur permettrait de prendre confiance, et par conséquent de se lancer ultérieurement dans le recours à d'autres formes d'art (Oreck, 2006).

Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants influencerait également la manière dont ceux-ci perçoivent les obstacles et les leviers afférents à leurs pratiques professionnelles (Bandura, 2006, dans Garvis, 2009).

4. Implémenter une réforme : du texte à l'école

Implémenter l'éducation artistique et culturelle

Selon une étude longitudinale menée en Angleterre (Osborn et al., 2000, dans Lessard et al., 2008), la manière dont les réformes éducatives sont conçues puis mises en œuvre est presque aussi importante que leur contenu.

Pourtant, Lauret (2017) déplore que « *dans bien des domaines de l'action publique, les questions posées sont réputées avoir été traitées par la magie de la publication de textes (...), sans que soit posée la question des dispositions à prendre pour faire en sorte que les acteurs concernés s'en emparent* » (p.93). De même, dans son étude internationale, Bamford (2006) constate que les enseignants et les artistes sont peu consultés lorsqu'il s'agit de développer des politiques d'éducation artistique ; ces politiques sont alors parfois impossibles à mettre en œuvre par manque de budget, de temps et/ou de ressources humaines et matérielles. Ainsi, aux États-Unis, alors qu'une loi fédérale inscrit les arts comme l'une des dix matières principales du tronc commun, leur implémentation effective s'est encore affaiblie depuis le No Child Left Behind Act de 2002 (Lauret, 2014, 2017).

Bousculant les conceptions des enseignants qui doivent s'y adapter, ainsi que les structures et les cultures des établissements concernés, les réformes éducatives sont en effet des processus extrêmement complexes, qui doivent prendre en compte la multiplicité des points de vue et s'implémenter sur plusieurs années (Lackey & Huxhold, 2016). Il est également important de questionner la manière dont les différents acteurs (les enseignants, les directions, les artistes...) s'approprient ces mesures (Lauret, 2014).

Des recherches ont ainsi démontré que les meilleurs moyens pour assurer l'implémentation positive des politiques éducatives sont la reconnaissance des professionnels de terrain et le développement de structures soutenant les exigences des nouveaux prescrits (Elmore, 1981, dans Bamford, 2006). Pour Guskey (2002, dans Lee & Cawthon, 2015), ce sont les opportunités de mettre en place de nouvelles pratiques, ainsi que le soutien général (de la direction mais aussi plus largement de la société) qui constituent les meilleurs prédicteurs de l'implémentation d'innovations en pédagogie.

Pour Bordeaux et Deschamps (2013), « *la force de conviction et d'incitation du chef d'établissement (...) est fondamentale pour emporter l'adhésion de son équipe face aux inévitables résistances au changement* » (p.146). Selon une vaste enquête menée au Canada

par Lessard et al. (2008), tant les instituteurs primaires que leurs homologues du secondaire ont en effet tendance à percevoir les réformes éducatives avec méfiance et pessimisme.

Évaluant la perception du nouveau curriculum québécois, Deniger et al. (2006, dans Lessard et al., 2008, p.97) qualifient les enseignants d'« *artisans sceptiques* », au contraire des directeurs d'école, plutôt décrits comme des « *partisans enthousiastes* ». Ces deux groupes attribuent pourtant aux réformes un surcroit de travail et de nouvelles contraintes, les enseignants craignant de plus la perte de leur autonomie pédagogique (Lessard et al., 2008).

L'éducation artistique étant de surcroit le fruit « *d'un réseau complexe de forces sociales* » (Bamford, 2006, p.130), toute réforme concernant ce domaine serait particulièrement complexe à mener, et les enseignants seraient confrontés à des difficultés spécifiques, comme l'écrit Oreck (2004) :

« les arts, plus que tout autre activité, demandent un changement significatif d'attitudes envers les élèves et les objectifs du programme. Les expériences artistiques impliquent des découvertes "ouvertes" et encouragent des réponses uniques, personnelles, opposées à des objectifs prédéterminés et aux "bonnes ou mauvaises" réponses. L'enseignant qui s'engage dans une nouvelle approche, surtout dans une partie facultative du curriculum comme les arts, doit en comprendre les objectifs éducatifs, en reconnaître les bénéfiques, et se sentir confiant dans ses compétences à les enseigner. »
(p.56, traduction libre)

De plus, selon Mathieu (2006), les enseignants du secondaire étant des enseignants « spécialistes » (et non « généralistes » comme leurs homologues du primaire), tout écart par rapport à leur spécialité serait ressenti comme une menace pour leur fonction et leur identité professionnelle et provoquerait une opposition systématique, du moins collectivement.

Oreck (2004) ajoute que, tant que les enseignants seront soumis à des pressions temporelles pour atteindre les objectifs de leurs programmes respectifs, l'éducation artistique restera marginale dans leurs pratiques pédagogiques. Il est donc nécessaire que les aspects artistiques soient intégrés au sein même des programmes. Cette intégration des arts dans les curriculums permettrait d'ailleurs aux enseignants d'avoir une vision plus globale, plus holistique de leur matière (Oreck, 2004).

Certains chercheurs (Bordeaux, 2017 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Lauret, 2014 ; Mathieu, 2006) ont tenté de dresser une liste non exhaustive des conditions nécessaires à une implémentation effective, efficace et efficiente de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement (voir annexe 7). Parmi ces conditions, on retrouve l'importance de la formation (pour les enseignants, mais également pour les artistes intervenants), du soutien apporté aux initiatives (de la part des directions, des parents et de la communauté, et plus

largement des institutions politiques et culturelles) et de ressources disponibles et exploitables par les enseignants. Outre l'importance des formations initiale et continuée, l'UNESCO (2006) insiste également sur la nécessité de créer des partenariats et des synergies à tous les niveaux : entre les écoles, entre les enseignants, mais aussi entre les disciplines (notamment avec les sciences) et, bien sûr, avec les artistes et les institutions culturelles.

Pourtant, alors même que des conditions prometteuses (adhésion des enseignants, soutien de la direction, formations, conseillers, etc.) semblent réunies, une réforme peut échouer à s'implanter, comme l'illustre malheureusement la recherche qualitative de Lackey et Huxhold (2016). Dans une école primaire aux États-Unis, ces deux chercheuses ont suivi des instituteurs et leur direction dans l'implémentation d'une réforme intégrant les arts dans les cursus, cette intégration visant l'amélioration des performances aux épreuves externes dans les domaines non artistiques. Leurs constats rejoignent les difficultés évoquées par d'autres experts : en dépit de leur engagement et de leurs espérances au sujet de cette réforme, malgré le soutien de conseillers pédagogiques et des séances de formation (qui se déroulaient pendant les vacances scolaires) jugées amusantes et dynamiques, et qui ont permis de resserrer les liens entre collègues, ces enseignants ont subi au quotidien la charge mentale, physique et émotionnelle imposée par ce projet. La plupart des enseignants avaient déclaré avoir constaté des changements positifs dans l'attitude de leurs élèves, mais aussi dans leurs propres pratiques pédagogiques. Pourtant, dépassés par la charge de travail, déstabilisés par le changement d'approche pédagogique que requérait le nouveau curriculum, découragés par les critiques des conseillers pédagogiques, certains n'ont plus du tout intégré les arts à leurs cours. Après une mise à l'essai de trois ans, l'expérience n'a pas été reconduite.

Si l'implémentation de telles réformes demande des mesures de soutien et d'accompagnement, leur évaluation est également nécessaire. Pourtant, alors que « *l'éducation artistique, au même titre que tout type d'éducation, doit être de grande qualité pour être efficace* » (UNESCO, 2006, p.17), les politiques éducatives en matière d'éducation artistique et culturelle sont pourtant rarement évaluées, tout comme les projets locaux par ailleurs. De manière générale, les recherches dans le domaine de l'éducation artistique sont limitées (UNESCO, 2006), c'est pourquoi l'organisation recommande le développement de la recherche dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle et l'instauration d'une base de données internationale. Lauret (2014) plaide quant à lui pour une évaluation internationale des effets des politiques d'éducation artistique et culturelle, proposant que les études PISA prennent en compte des variables telles que le volume horaire occupé par l'éducation

artistique, la richesse et l'accessibilité de l'offre culturelle, ou encore la proportion d'élèves pratiquant un art en dehors du temps scolaire, et les mettent en relation avec les performances globales des systèmes éducatifs.

Lauret (2014) propose également une évaluation plus « locale » des politiques éducatives dans le domaine des arts et de la culture : leur cohérence par rapport aux stratégies envisagées et aux moyens mis en œuvre, par rapport au contexte des « industries » culturelles et du mode de consommation de culture des jeunes, par rapport aussi à d'autres mesures éducatives dont elles seraient complémentaires, ou, au contraire, avec lesquelles elles entreraient en conflit. On pense ainsi à la réforme des rythmes scolaires, thématique dans laquelle les arts et la culture sont fréquemment impliqués (Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Lauret, 2014), via notamment les possibilités de partenariat avec les institutions culturelles ou les académies.

Des dispositifs vs un programme ?

Parallèlement aux heures d'éducation artistique et culturelle, le Pacte d'excellence envisage un PECA, via, par exemple, des ateliers artistiques, des rencontres avec des artistes, la participation à des concours, des projets, des spectacles, la visite d'expositions, etc.

À l'instar de la FW-B, d'autres systèmes éducatifs ont formalisé les partenariats avec des artistes ou des institutions culturelles. Selon Bamford (2006), « *des partenariats avec des organismes culturels et des expériences hors du milieu scolaire font indéniablement partie intégrante d'une éducation artistique de qualité* » (p.129). Néanmoins, elle nuance son propos en ajoutant que « *ces partenariats ne devraient pas remplacer des programmes de qualité dans les écoles* » (p.129).

Selon Montoya, qui en 2013 s'est penchée sur des dispositifs d'éducation artistique et culturelle dans des collèges et lycées en France, le dispositif se distingue du programme par son aspect ponctuel et révisable ; il est limité dans le temps comme dans l'espace et concerne un nombre plus restreint d'individus. Dans les faits, les dispositifs se caractérisent par une grande variabilité de l'offre, des ressources disponibles et de l'accueil qui leur est fait : « *Devant une offre disparate et inégale selon les territoires, les équipes éducatives, selon leurs ressources organisationnelles et leurs compétences, ne jouent pas à armes égales* » (Montoya, 2013, p.24).

Tout d'abord, l'abondance de l'offre peut varier selon l'implantation géographique et le dynamisme des acteurs culturels locaux (Montoya, 2013) : même si de nombreux centres

culturels sont aussi actifs dans les milieux ruraux, les associations d'artistes y sont moins nombreuses.

Ensuite, cette offre est réceptionnée très différemment selon les établissements : variée, arrivant dans les écoles de manière disparate et non coordonnée, elle peut être difficilement lisible par les personnes concernées et exige souvent une connaissance fine de la logique de « l'appel à projets » (Montoya, 2013). En l'absence d'une personne-référente pour l'éducation artistique, on observe que dans certaines écoles, cette offre, peu soutenue par la direction, passe inaperçue, alors que dans d'autres elle éveille l'intérêt de quelques membres de l'équipe éducative qui passent pourtant à côté des critères de sélection. À l'inverse, certaines écoles bénéficient d'experts des appels à projets, qui manifestent une « *connaissance rusée* » de leurs enjeux et évitent les pièges qu'ils recèlent (Montoya, 2013, p.23).

Néanmoins, depuis les années 1980, les associations culturelles se dotent de plus en plus de postes dédiés aux publics scolaires (Montoya, 2013). L'Avis n°3 du Pacte d'excellence (2017) prévoit quant à lui la désignation de « référents », à la fois du côté des acteurs culturels et dans les établissements scolaires, insiste sur l'importance de l'information et de la communication dans la conception et l'implémentation des PECA, et précise que la cellule Culture-Enseignement pourrait se voir chargée de missions complémentaires, dont la mise en réseau annuelle d'un répertoire des ressources, offres culturelles et outils pédagogiques.

Enfin, l'accueil fait à un projet une fois qu'il est lancé varie aussi fortement : l'enseignant à l'initiative d'un projet peut être encouragé par sa direction et ses collègues, ou à l'inverse percevoir les marques d'hostilité de ceux qui ne voient pas l'intérêt de ce genre de dispositif qui, de surcroît, vient perturber l'organisation habituelle de l'école (Montoya, 2013). Montoya relate à ce sujet le cas d'une professeure de français qui, lançant sa classe dans le projet « Lycéens et apprentis au cinéma », s'était entendu dire que c'était « pour les mauvais élèves » puisque ça conduisait à « manquer les cours ». Cramer (2006) rapporte que certains établissements excluent des élèves en difficulté de ces activités, en raison de leurs mauvaises notes : l'art et la culture n'y sont pas vus comme un droit, mais comme une récompense ou une récréation. De même, sans le soutien des directions, les sorties extrascolaires à caractère culturel sont rarement accordées (Cramer, 2006).

Rejoignant Bamford, Montoya (2013) conclut donc au « *caractère irréductiblement inégalitaire du développement de l'éducation artistique et culturelle par le seul biais des dispositifs* » (p.25).

Il peut en effet être tentant, pour certains systèmes éducatifs, de faire porter la responsabilité de l'éducation artistique aux seuls artistes et institutions culturelles. Pour les enseignants aussi, mais en l'absence d'un programme de formation de qualité et d'un équilibre dans le partenariat, l'intervention d'un artiste en classe, vue par certains enseignants comme se situant au-delà de leurs compétences, pourrait renforcer leur manque de confiance en eux, inhiber leurs initiatives et impliquer une dépendance aux partenariats (McKean, 2001).

Pourtant, tout aussi efficaces, riches et enthousiasmants que ceux-ci puissent être, il est tentant, mais faux de croire que ces partenariats vont se multiplier à l'envi. Penser que les projets menés par quelques classes exemplaires se diffuseraient « par contagion » (ou par magie ?) représente un obstacle à une réflexion approfondie sur les conditions de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle pour tous (Lauret, 2014).

L'asbl Culture & Démocratie, qui milite en FW-B pour une intégration accrue de la culture dans tous les champs de l'action publique, déplore ainsi la logique d'appel à projets, inscrite dans une enveloppe fermée, et laissée à l'initiative de quelques enseignants convaincus (de Ville et al., 2014) ; par ailleurs elle voit dans l'actuelle multiplication des dispositifs initiés par les institutions culturelles la conséquence d'un désengagement manifeste de notre système éducatif dans les domaines artistiques et culturels (de Ville et al., 2014) et fait remarquer que le secteur culturel semble plus dynamique que les écoles pour initier ce genre de partenariat : ces dispositifs constituant en effet une source de revenus non négligeable pour les artistes ou les structures culturelles, certains s'y engageraient plus par nécessité économique que par intérêt véritable (de Ville et al., 2014).

L'asbl milite donc pour « *que la sensibilisation aux différentes formes d'expression artistique soit partie intégrante des programmes de l'enseignement général, de la maternelle à l'enseignement supérieur* » (Culture & Démocratie, 1993, cité dans de Ville et al., 2014, p.6).

Il semble donc important d'envisager le PECA prévu par le PEE (2017) non comme un substitut au cours d'éducation artistique et culturelle, mais comme une démarche complémentaire à concevoir dans une optique égalitaire. Pourtant, alors que le PECA doit suivre l'élève du maternel à la fin du secondaire, actuellement la grille des cours obligatoires, au-delà du tronc commun, n'inclut pas l'éducation artistique et culturelle. Dans cette perspective, l'implication des enseignants non-spécialistes des arts apparaît d'autant plus fondamentale. Les dispositifs et l'implication des artistes et des institutions culturelles ne doivent donc pas occulter la nécessité d'une formation de qualité à prodiguer aux enseignants afin que ceux-ci puissent gagner en compétences, en autonomie et en confiance (McKean, 2001).

Quelques interrogations au sujet du PECA

En FW-B, l'Avis n°3 du PEE (2017) propose des mesures qui anticipent et veulent prévenir les difficultés qui ont été évoquées : la transversalité du PECA inscrite dans les référentiels du futur tronc commun ; son intégration dans la réforme de la formation initiale des enseignants et dans la formation continuée ; le soutien aux enseignants via l'équivalent de quatre équivalents temps plein par zone pour le soutien aux PECA (un référent PECA par école était initialement envisagé) ; la réception et la lisibilité de l'offre grâce à un centre de ressources documentaires.

Des questions se posent néanmoins, qui n'ont pas encore trouvé de réponses.

Parmi les enseignants du secondaire, qui sera ou se sentira responsable de son implémentation effective ? Dans les grands débats entourant le PEE, l'éducation artistique et culturelle se fait discrète, alors même que le PECA concerne tous les cours, et donc potentiellement tous les enseignants.

Par ailleurs, les professeurs de musique et d'arts plastiques seront-ils encouragés à intégrer dans leur (nouveau ?) cours d'autres domaines artistiques, tels que le cinéma, la danse, la photographie ou encore l'architecture, permettant ainsi à l'éducation artistique et culturelle de justifier son appellation générique ? La réforme initiale des enseignants des cours artistiques envisage-t-elle de former des professeurs d'éducation artistique et culturelle à part entière ?

L'opérationnalisation du PECA dans l'Avis n°3 du PEE (2017) mentionne « *une visite extérieure par an et par classe* » et (ou ?) « *une visite externe d'artistes/acteurs du monde de la culture par an et par classe* » (p.108), du maternel au secondaire. Ne risque-t-on pas d'assister, comme Montoya l'a observé en France (2013), à une grande disparité des PECA en fonction des intérêts et des dynamismes des équipes éducatives, des projets riches et aboutis pouvant alors côtoyer « la » sortie annuelle à but récréatif, qui aurait l'avantage de concerner un grand nombre simultané d'élèves au détriment de la qualité, et de tomber ainsi dans ce que Lauret (2017) nomme la « culture du chiffre » ?

L'avancée des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence pourra peut-être fournir des réponses à ces questions. Nous espérons que notre recherche pourra, quant à elle, apporter des pistes à ces réflexions, nécessaires à l'optimalisation de la mise en œuvre du PECA et du développement de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire.

III. Conception de la recherche

1. Objectifs et question de recherche

Les études que nous avons consultées dans le cadre de notre revue de la littérature, menées principalement aux États-Unis et en Australie - ainsi qu'en France par des chercheurs tels que Lauret, Kerlan ou Bordeaux - nous ont permis d'appréhender le concept d'éducation artistique et culturelle, son impact sur les élèves, sa perception par les enseignants ainsi que sa place dans les systèmes éducatifs. En revanche, alors qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles l'éducation artistique et culturelle verra bientôt son importance accrue par la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui l'envisage comme un domaine d'apprentissage à part entière, force est de constater qu'en Belgique francophone la recherche semble avoir quelque peu délaissé ce champ d'investigation.

Le présent travail ambitionne de pallier autant que faire se peut ce manque d'informations en sondant les représentations des enseignants du secondaire, dans l'espoir que nos résultats permettront de cibler les leviers et les obstacles en jeu dans l'implémentation de l'éducation artistique et culturelle en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Notre question de recherche sera donc : *« Dans l'enseignement secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, quels obstacles et leviers pour l'éducation artistique et culturelle peut-on identifier au travers des croyances, des connaissances et des expériences des enseignants ? ».*

2. Hypothèses

Au regard de notre revue de la littérature, nous formulons les six hypothèses suivantes, auxquelles nous associons quelques sous-hypothèses.

Hypothèse 1 : Les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante.

- Sous-hypothèse 1a : Les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante, quel que soit leur **genre**.
- Sous-hypothèse 1b : Les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante, quel que soit le **domaine enseigné**.
- Sous-hypothèse 1c : Les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante, quel que soit le **degré** dans lequel ils enseignent.

Tant les enseignants interrogés par Oreck (2004) que les futurs enseignants interrogés par Lee et Cawthon (2015) indiquent majoritairement qu'ils accordent de l'importance aux arts. Ces deux recherches ont néanmoins été menées aux États-Unis, principalement auprès d'enseignants ou de futurs enseignants du primaire. En FW-B, bien que les enseignants spécialistes des arts consultés par le PEE estiment que leur domaine manque de reconnaissance (Delhayé et al., 2017), la valeur accordée à l'éducation artistique et culturelle semble pourtant faire l'objet d'un consensus au sein de l'opinion publique. Elle n'a néanmoins jamais été investiguée ni objectivée en ce qui concerne les enseignants du secondaire de notre système éducatif.

Hypothèse 2 : À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire ne se sentent pas responsables de l'intégration des arts et de la culture à l'école.

- Sous-hypothèse 2a : Les enseignants non-spécialistes des arts estiment que **leur(s) cours ne se prête(nt) pas à l'intégration** des arts et de la culture.
- Sous-hypothèse 2b : Les enseignants estiment que l'EAC doit relever de la **responsabilité des professeurs d'éducation artistique.**
- Sous-hypothèse 2c : **Les professeurs de mathématiques et/ou de sciences** sont ceux qui se sentent le moins concernés par l'EAC.
- Sous-hypothèse 2d : Le sentiment d'être responsable de l'EAC ne varie pas selon le **degré** auquel on enseigne.
- Sous-hypothèse 2e : Plus le sentiment d'être responsable de l'EAC est fort, plus la **fréquence** à laquelle les enseignants y recourent est élevée.

Selon Oreck (2004), si l'intégration des arts est estimée par la plupart des enseignants qu'il a interrogés, ceux-ci ne s'estiment pas forcément impliqués ni responsables de cette intégration. En l'absence d'un enseignant référent pour mener à bien le PECA dans l'enseignement secondaire, il paraît opportun de s'interroger sur la projection d'implication des enseignants du secondaire. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants désigneront le cours d'éducation artistique comme responsable de ce PECA.

Hypothèse 3 : À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire intègrent actuellement peu les dimensions culturelles et artistiques dans leurs activités.

- Sous-hypothèse 3a : À l'exception des professeurs d'éducation artistique, **les professeurs de français, de langues modernes et de langues anciennes** (domaine des langues dans le Pacte d'excellence) sont ceux qui recourent le plus à l'EAC.
- Sous-hypothèse 3b : **Les professeurs de mathématiques et/ou de sciences** sont ceux qui y recourent le moins.
- Sous-hypothèse 3c : **L'importance accordée à l'EAC** n'est pas significativement corrélée à la fréquence à laquelle les enseignants y recourent.

Toutes les recherches que nous avons consultées convergent pour affirmer que l'éducation artistique et culturelle est peu exploitée en classe. Selon Eurydice (2009), les liens entre les arts et les autres domaines académiques s'établissent plutôt avec les matières littéraires ou les langues étrangères ; le lien avec les sciences est rare. Par ailleurs, Oreck (2004) indique que les enseignants du secondaire utilisent moins les arts que leurs collègues du primaire et du maternel.

Hypothèse 4 : À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire se sentent insuffisamment compétents pour intégrer les dimensions culturelles et artistiques dans leur(s) cours.

- Sous-hypothèse 4a : À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants estiment leur **formation initiale** insuffisante pour les rendre aptes à intégrer les dimensions culturelles et artistiques dans leur(s) cours.
- Sous-hypothèse 4b : Plus **le sentiment d'auto-efficacité** dans le domaine de l'EAC est élevé, plus la fréquence à laquelle les enseignants y recourent est élevée.

Le manque de perspective artistique et culturelle dans la formation initiale des enseignants est un obstacle souvent évoqué (Bamford, 2006 ; Delhaye et al., 2017 ; Oreck, 2004 ; UNESCO, 2006). La littérature tend également à indiquer que les enseignants non spécialistes des arts n'ont pas un sentiment d'auto-efficacité élevé dans le domaine artistique (Garvis & Pendergast, 2010 ; Kamylyis et al., 2009 ; McKean, 2001 ; Oreck, 2004), mais qu'un bon TSE dans le domaine des arts augmente la probabilité des les intégrer à son enseignement (Lummiss et al., 2014).

Hypothèse 5 : Les principaux obstacles avancés par les enseignants sont le manque de formation et les exigences de leurs programmes.

- Sous-hypothèse 5a : L'intérêt que les enseignants portent à l'EAC et leur envie de l'intégrer à leur(s) cours peuvent être considérés comme les principaux leviers pour son intégration.

Nous nous basons sur les résultats apportés par Oreck (2004) pour émettre l'hypothèse que les obstacles évoqués par des enseignants aux États-Unis seront les mêmes qu'en FW-B.

Hypothèse 6 : Les enseignants du secondaire méconnaissent l'offre culturelle scolaire et les dispositifs soutenus par la cellule Culture-Enseignement.

Montoya (2013) a pointé dans son étude la disparité de l'offre et sa difficile lisibilité. Nous émettons l'hypothèse que ces constatations, posées dans le cadre du système éducatif français, se révéleront identiques en FW-B.

3. Méthodologie et instruments de mesure

Afin de répondre à notre question de recherche et de vérifier nos hypothèses, nous avons envisagé une approche quantitative, reposant sur un questionnaire en ligne destiné aux enseignants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes disciplines, filières et réseaux confondus. Ce questionnaire et son introduction se trouvent en annexe 8 ; un codebook a été élaboré pour le codage des données (voir annexe 9).

Par ailleurs, les retranscriptions des quatre entretiens semi-structurés que nous avons menés au terme de notre recherche figurent également, comme complément d'informations, en annexe 13.

Sur base de nos hypothèses, nous avons donc élaboré un questionnaire, dont les questions ont été remaniées suite aux rapports verbaux obtenus lors de deux laboratoires cognitifs : un premier laboratoire cognitif de type rétrospectif mené avec un professeur de langues modernes agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ainsi qu'un second laboratoire cognitif de type concurrent avec une professeure de mathématiques agrégée de l'enseignement secondaire supérieur (AESS).

Le questionnaire comprend sept sections. Outre les informations générales (genre, ancienneté, degré(s) et filière(s) d'enseignement, cours enseigné(s)), il interroge :

- l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle (8 items),
- la place réservée à celle-ci dans les cours donnés par les enseignants répondants (12 items),
- la fréquence à laquelle ces enseignants recourent à des activités artistiques et/ou culturelles (4 items),
- la place de l'éducation artistique et culturelle dans leur formation initiale et leur sentiment d'auto-efficacité (8 items),
- les facteurs qu'ils estiment être favorables ou défavorables à l'insertion d'activités artistiques et/ou culturelles (19 items),
- la connaissance des dispositifs proposés par la cellule Culture-Enseignement de la FW-B et le degré de satisfaction par rapport à ceux-ci (15 items).

Chacune de ces six sections correspond à une dimension que nous analyserons ultérieurement.

Toutes les questions sont des questions fermées, à l'exception des deux dernières qui concernent les éventuelles remarques concernant les dispositifs auxquels les répondants auraient eu recours et le questionnaire en tant que tel.

480 établissements secondaires ont été contactés par e-mail ou formulaire électronique. Il leur a été demandé de diffuser le questionnaire auprès de leurs enseignants. Suite à ces envois, nous avons reçu une réponse positive de 23 établissements ou implantations issus de Bruxelles et des provinces du Brabant Wallon, de Liège, de Namur, du Hainaut et du Luxembourg, et des réseaux de la Communauté française, du libre confessionnel et du subventionné communal, selon la répartition suivante :

Bruxelles-capitale	Brabant wallon	Liège	Namur	Hainaut	Luxembourg
3	2	8	2	2	6
Réseau de la Communauté française		Réseau libre confessionnel		Réseau subventionné communal	
5		16		2	

Tableau 1 : Répartition des écoles ayant explicitement diffusé le questionnaire, selon la province et le réseau

D'autre part, certaines écoles ont transmis le questionnaire à leurs enseignants sans nous en informer expressément. Joint par e-mail, le Directeur général adjoint de l'Administration générale de l'Enseignement a également demandé aux conseillers pédagogiques de transmettre le lien du questionnaire aux enseignants concernés. Enfin, notre enquête a été diffusée via les réseaux sociaux.

Les données ont été récoltées du 1^{er} octobre au 15 novembre 2018.

4. Population et échantillon

880 enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes disciplines, filières et réseaux confondus, ont répondu à notre enquête. Parmi eux, 98 enseignent, en tout ou en partie, un ou des cours artistiques (éducation musicale, éducation plastique, histoire de l'art, arts d'expression, infographie, etc.) alors que 782 enseignants n'ont aucun cours artistique dans leurs attributions.

Les répondants ont en moyenne 15,2 années d'ancienneté.

		Enseignants non spécialistes des arts		Enseignants spécialistes des arts		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
		782	89	98	11	880	100
Sexe							
	Masculin	208	27%	20	20%	228	26%
	Féminin	566	72%	78	80%	644	73%
	Non précisé	8	1%	0	0%	8	1%
Ancienneté							
	Moins de 10 ans	276	35%	27	28%	303	34%
	De 10 à 19 ans	273	35%	36	37%	309	35%
	De 20 à 29 ans	122	16%	15	15%	137	16%
	De 30 à 39 ans	106	14%	16	16%	122	14%
	40 ans ou plus	5	1%	4	4%	9	1%
Niveau(x)							
	1er degré	348	45%	54	55%	402	46%
	2e degré	529	68%	60	61%	589	67%
	3e degré	448	57%	57	58%	505	57%
Filière(s)							
	Générale	552	71%	53	54%	605	69%
	TT	175	22%	20	20%	195	22%
	TQ	370	47%	41	42%	411	47%
	AT	18	2%	18	18%	36	4%
	AQ	25	3%	18	18%	43	5%
	Professionnelle	305	39%	36	37%	341	39%
Formation continuée							
	Oui	197	25%	86	88%	283	32%
Intérêt pour les résultats							
	Oui	188	24%	39	40%	227	26%

Tableau 2 : Répartition démographique des répondants

5. Données et traitement

Les données numériques récoltées via le questionnaire en ligne ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyses statistiques SAS.

Tout d'abord, nous avons calculé des alphas de Cronbach et mené des analyses factorielles afin de vérifier la validité de notre questionnaire et l'unidimensionnalité des différentes échelles.

Nous avons ensuite établi des fréquences (exprimées en pourcentages) pour les différentes dimensions investiguées. Des analyses de variance ANOVA ont été menées afin de

déterminer dans quelle mesure les résultats aux différentes échelles pouvaient différer selon les caractéristiques personnelles des répondants (genre, domaine enseigné, degré d'enseignement). Des corrélations ont également été calculées entre les différentes dimensions investiguées afin d'estimer la force du lien entre ces variables.

Enfin, nous avons analysé qualitativement les réponses apportées par certains répondants aux deux questions ouvertes, selon une méthode de mise en lien des données.

Par ailleurs, l'anonymat des répondants a été respecté tout au long de la procédure et les résultats de notre recherche transmis aux participants qui en ont émis le souhait.

IV. Résultats

1. Représentativité de l'échantillon

Les résultats que nous allons présenter doivent d'emblée être soumis à une certaine prudence dans leur interprétation. En effet, l'échantillon de répondants à partir duquel nous avons travaillé n'est pas un échantillon aléatoire et simple ; nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats à la population.

Malgré cette réserve, nous avons comparé notre échantillon aux données disponibles pour la population enseignante en Fédération Wallonie-Bruxelles en janvier 2018 (ETNIC, 2018). Selon l'ETNIC (2018), les enseignants du secondaire ordinaire représentaient 42 198 personnes (ou 37 256 équivalents temps-plein (ETP)) en janvier 2018. Avec ses 880 participants, notre échantillon représenterait donc 2,1% de la population.

En envisageant notre échantillon sous l'angle du genre, nous observons que les femmes sont surreprésentées dans notre échantillon par rapport à la population. Le khi carré obtenu pour la répartition selon le genre est de 38,55. La valeur proposée par la table du khi carré étant de 3,84 (DL1, $p < 0,05$), nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et affirmer que notre échantillon n'est pas représentatif de la population du point de vue du genre.

POPULATION		ECHANTILLON	
N = 42 198		N = 880	
Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
15 340	26 858	228	644
36,4%	63,6%	25,9%	73,2%

Tableau 3 : Répartitions de la population et de l'échantillon (en nombre de personnes) selon le genre (ETNIC, 2018)

D'autre part, le rapport de l'ETNIC (2018) envisage principalement le personnel enseignant en un nombre d'équivalents temps-plein (ETP). La représentativité de notre échantillon selon l'ancienneté en regard des chiffres fournis pour la population doit donc être envisagée avec prudence : notre échantillon représente 880 personnes, mais nous ignorons quel est le régime de travail de ces enseignants et donc le nombre d'ETP auquel elles correspondent.

POPULATION					ECHANTILLON				
N = 37256					N = 880				
0-9 ans	10-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40 et +	0-9 ans	10-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40 et +
13870	11811	7293	4209	73	303	309	137	122	9
37,2%	31,7%	19,6%	11,3%	0,2%	34,4%	35,1%	15,6%	13,9%	1%

Tableau 4 : Répartitions de la population (en ETP) et de l'échantillon (en nombre de personnes) selon l'ancienneté (ETNIC, 2018)

Malgré ces réserves, nous constatons que toutes les « tranches » d'ancienneté sont présentes parmi notre échantillon de répondants. De la même manière, si nous ne disposons pas des données concernant la répartition de la population enseignante selon les degrés, les filières et les disciplines enseignées, nous remarquons cependant que les trois degrés et les six filières de l'enseignement secondaire sont représentés dans notre échantillon (voir tableau 2), de même que chaque domaine d'enseignement.

ECHANTILLON						
N = 880						
Cours artistiques	Domaine des langues	Mathématiques/sciences	Cours techniques / de pratique professionnelle	Sciences humaines	Informatique/éducation par la technologie	Éducation physique
98	303	204	118	225	62	40

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le(s) domaine(s) d'enseignement

2. Les dimensions investiguées

L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle

Dans notre questionnaire (voir annexe 8), huit items ont mesuré l'importance que les répondants accordent à l'éducation artistique et culturelle. Les items suivis d'un astérisque sont des items dits inversés, introduits dans le questionnaire afin de réduire certains biais, tels que le biais de désirabilité sociale, le biais d'acquiescence ou encore la baisse de vigilance des répondants (Lafontaine, 2017).

Les modalités de réponses, sous forme d'échelle de Likert à quatre échelons, étaient les suivantes : Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

Nous n'avons pas proposé de modalité centrale, et ce afin d'éviter le biais de tendance centrale et d'inciter les répondants à se prononcer (Lafontaine, 2017).

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
EAC	0.84
eac1 : Il est important que l'école offre aux élèves l'opportunité de découvrir les arts et la culture. eac2 : Les activités artistiques et culturelles sont bénéfiques pour beaucoup d'élèves. eac3 : La culture est un facteur de développement social et personnel. eac4 : Les arts sont un facteur de développement social et personnel. eac5 : Les activités artistiques et culturelles doivent relever uniquement du choix des parents et non de l'école. * eac6 : Il est nécessaire que les arts et la culture aient une place dans l'enseignement. eac7 : Dès le 1 ^{er} degré du secondaire, il serait préférable que l'éducation artistique et culturelle constitue une option qui ne concernerait que les élèves intéressés par ce domaine. * eac8 : Il serait positif que l'éducation artistique et culturelle soit insérée dans la grille horaire commune de tous les élèves du secondaire.	

Tableau 6 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension EAC

Si l'alpha de Cronbach de cette échelle est de 0.84, et est donc satisfaisant, une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax indique quant à elle deux facteurs distincts pour cette échelle : les items eac2, eac3, eac4, eac1, eac6 et eac8 saturent sur le premier facteur, alors que les items eac5 et eac7 sont sur le deuxième facteur (voir annexe 10).

On remarquera que ces deux derniers items sont également les deux items inversés de notre dimension, mais également que l'item eac8, qui se trouve quelque peu « à cheval » sur les deux facteurs, interroge les répondants sur la place –obligatoire ou optionnelle– de l'éducation artistique et culturelle dans la grille horaire des élèves, tout comme les items eac5 et eac7.

Les items semblent donc bien mesurer l'importance de l'éducation artistique et culturelle, alors que les items eac5, eac7, eac8 pourraient être plus spécifiquement en relation avec la présence de l'éducation artistique dans les grilles horaires. Néanmoins, au vu de l'alpha de Cronbach de 0.84, et dans un souci de pertinence par rapport à nos hypothèses, nous considérerons la dimension EAC comme une seule dimension.

L'EAC dans mon (mes) cours

Douze items ont sondé dans quelle mesure les répondants estiment leur(s) cours propice(s) à l'intégration des dimensions artistiques et culturelles et la responsabilité qu'ils estiment avoir dans cette intégration, les modalités de réponses étant les suivantes :

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
COURS	0.89
c1 : Le cours (ou un des cours) que j'enseigne est propice à l'intégration des domaines artistiques et/ou culturels. c2 : J'ai envie d'intégrer des aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours ou dans un de mes cours. c3 : L'accès à la culture et la découverte des arts devrait relever de la responsabilité de l'ensemble des enseignants. c4 : J'estime qu'il m'incombe d'intégrer des aspects culturels et/ou artistiques dans mon cours. c5 : L'éducation artistique et culturelle est principalement du ressort des cours de dessin et de musique. * c6 : Il est impossible d'insérer les aspects artistiques et/ou culturels dans tous les cours. * c7 : L'art et la culture peuvent potentiellement être intégrés dans n'importe quel cours. c8 : L'éducation artistique et culturelle peut être envisagée de manière transversale et interdisciplinaire. c9 : La découverte des arts et de la culture ne relève que de la responsabilité des professeurs d'éducation artistique (dessin et/ou musique). * c10 : Insérer les arts et/ou la culture dans mon cours me paraît inutile. * c11 : J'envisage de m'inscrire à une formation continuée dans le domaine artistique ou culturel. c12 : Il est important que mon cours aborde des aspects culturels et/ou artistiques.	

Tableau 7 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension COURS

L'alpha de Cronbach pour cette dimension est de 0.89, ce qui est tout à fait satisfaisant.

Néanmoins, l'analyse factorielle a identifié deux facteurs (voir annexe 10). Le premier regroupe les items c2, c12, c1, c4, c11 et c10, soit les items interrogeant le lien entre le(s) cours dispensé(s) par les répondants et l'éducation artistique et culturelle. Le deuxième facteur rassemble les items c6, c7, c8, c9, c3 et c5, soit les items envisageant l'éducation artistique et culturelle de manière plus générale, en lien avec l'ensemble des cours.

Les alphas de Cronbach obtenus pour ces deux sous-dimensions nous incitent cependant à garder une seule dimension : en effet, la première sous-dimension verrait son alpha légèrement augmenter (soit atteindre 0.90), mais la deuxième sous-dimension en revanche n'atteindrait plus qu'un alpha de 0.77. Bien qu'encore satisfaisants, ces alphas nous amènent, en cohérence avec nos hypothèses, à considérer la dimension initiale « COURS » comme une seule dimension, sans occulter pour autant les nuances entre les différents items.

La fréquence d'intégration des dimensions artistique et culturelle

Quatre items ont interrogé les répondants sur la fréquence à laquelle ils intégraient les dimensions artistique et culturelle dans leur(s) cours. Outre les sorties culturelles extra-scolaires (item p1), nous avons envisagés les trois axes constitutifs de l'éducation artistique et culturelle : la découverte des œuvres (item p2), l'étude des œuvres et des courants artistiques (items p3) et la pratique d'un art (item p4).

Les cinq modalités de réponses pour le premier de ces items, au sujet des activités culturelles extra-scolaires, sont les suivantes :

- Jamais
- Moins d'une fois par an
- Une fois par an
- Deux à trois fois par an
- Plus de trois fois par an

Les cinq fréquences proposées sont différentes pour les trois items suivants :

- Jamais ou moins d'une fois par an
- Une fois par an
- Environ une fois par période / trimestre
- Environ une fois par mois
- Une ou plusieurs fois par semaine

En effet, les items p2, p3 et p4 se réfèrent aux activités artistiques prenant place au sein de la classe, dont la fréquence n'est pas directement comparable à celle des activités extra-scolaires, par nature limitées pour des raisons budgétaires et organisationnelles. Nous avons donc tenté de déterminer des fréquences analogues pour assurer la comparabilité des résultats à ces quatre items.

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
FREQUENCE	0.83
p1 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence organisez-vous des activités culturelles extra-scolaires (musée, exposition, pièce de théâtre, visite d'une ville, cinéma, concert...) ? p2 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence analysez-vous avec vos élèves des œuvres artistiques (pièce de théâtre, peinture, chanson...) ? p3 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence exposez-vous des notions théoriques ou historiques concernant les arts (dessin, musique, architecture, cinéma...) ? p4 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence impliquez-vous vos élèves dans une activité ou une production artistique (jouer une pièce ou un extrait théâtral, réaliser une peinture ou un dessin, écrire un slam ou une chanson, danser...) ?	

Tableau 8 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension FREQUENCE

L'alpha de Cronbach pour cette dimension est de 0.83. Il peut donc être jugé satisfaisant.

La formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité

La place de l'éducation artistique et culturelle dans la formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité à intégrer l'EAC que ressentent les répondants sont mesurés par huit items, dont certains sont des items inversés, via des échelles de Likert à quatre échelons :

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
FI	0.92
f1 : Ma formation initiale m'a préparé(e) à intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours. f2 : Je me sens capable d'intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours. f3 : J'estime avoir de bonnes connaissances personnelles dans les domaines artistiques et/ou culturels. f4 : J'estime ne pas avoir été formé(e) pour intégrer l'éducation artistique et culturelle dans mon cours. * f5 : Je me sentirais perdu(e) si je devais aborder les arts avec mes élèves. * f6 : J'ai confiance en ma capacité à planifier une activité artistique et/ou culturelle en classe. f7 : Je pense être capable d'impliquer mes élèves dans une activité ou une production artistique de manière efficace. f8 : Je me sentirais confiant(e) si je devais analyser une œuvre artistique avec mes élèves.	

Tableau 9 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension FI

D'une valeur de 0.92, l'alpha de Cronbach est très bon. Par ailleurs, l'analyse factorielle montre que ces huit items saturent sur le même facteur, ce qui indique que les items a priori relatifs à la formation initiale (f1 et f4) sont en lien direct avec les autres items qui interrogent le sentiment d'auto-efficacité.

Les obstacles et leviers

Chacun des dix-neuf items de cette dimension initiale peuvent, selon la littérature, représenter des obstacles et/ou des leviers pour l'intégration de l'éducation artistique et culturelle. Il a donc été demandé aux répondants d'évaluer dans quelle mesure chacun des paramètres présentés seraient (dé)favorables, selon le scénario suivant :

Lorsque vous insérez les arts et/ou la culture dans votre cours OU si vous deviez les intégrer à votre cours, et ce pour une séquence d'une durée de deux à trois heures, dans quelle mesure les facteurs suivants sont-ils OU seraient-ils favorables à ce projet ?

Cinq modalités de réponses sont proposées, dont la modalité centrale qui permet aux répondants de ne pas se prononcer sur des paramètres qu'ils percevraient comme « neutres » : ni obstacles, ni leviers.

Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

L'analyse factorielle a regroupé ces items sur quatre facteurs (voir annexe 10), nous permettant de créer des sous-dimensions dont les alphas sont satisfaisants.

Le premier facteur rassemble les items o16, o15, o17, o2, o3 et o14, soit des éléments relatifs à l'enseignant lui-même : ses envies, ses attentes, son sentiments d'auto-efficacité, ses habitudes. L'alpha de cette sous-dimension, que nous avons décidé de nommer « Soi », est de 0.91, donc très satisfaisant.

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
SOI	0.91
o2 : Mon envie o3 : Mes pratiques pédagogiques habituelles o14 : Mes attentes en termes de discipline et de climat de classe o15 : Mes compétences en termes d'arts et de culture o16 : L'intérêt personnel que je porte aux arts et à la culture o17 : Ma capacité à intégrer efficacement les dimensions artistique et culturelle dans mon cours	

Tableau 10 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension SOI

Le second facteur regroupe les items o8, o7, o1, o10, o9 et o18. Ces items sont en lien avec les caractéristiques propres à l'enseignement telles que les programmes, l'évaluation ou le temps nécessaire à la préparation d'une séquence. Nous notons cependant que l'item o18, relatif aux informations issues du monde culturel, est celui qui sature le moins sur ce facteur. Nous avons cependant décidé de le conserver dans cette dimension, sa suppression ne permettant d'augmenter que très légèrement l'alpha de Cronbach.

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
ENSEIGNEMENT	0.82
o1 : Les prescrits de mon programme o7 : Les modalités d'évaluation o8 : Le temps d'enseignement dont je dispose o9 : Le temps nécessaire à la préparation de la séquence o10 : La formation initiale que j'ai reçue o18 : Les informations reçues à l'école venant des acteurs du monde culturel (programmes, catalogues, publicités, propositions d'animations...)	

Tableau 11 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension ENSEIGNEMENT

Le troisième facteur réunit les items o6, o4, o5 et o13 : nous identifions ainsi les paramètres « humains » que constituent la direction, les collègues, les parents et les élèves.

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
COMMUNAUTÉ	0.74
o4 : Mes collègues o5 : Ma direction o6 : Les parents o13 : La motivation et l'intérêt de mes élèves	

Tableau 12 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension COMMUNAUTE

Enfin, les items o12, o11 et o19 saturent sur le quatrième facteur, relatif aux aspects matériels et au nombre d'élèves par classe. Si l'alpha de Cronbach pour cette sous-dimension est satisfaisant, avec une valeur de 0.74, le coefficient alpha avec variable supprimée indique que la suppression de l'item o19 augmenterait la validité de cette échelle et permettrait d'obtenir un alpha de 0.89. Nous avons donc décidé d'exclure l'item o19 de cette dimension et de l'envisager séparément des autres items.

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
MATERIEL	0.89
o11 : Le(s) local (locaux) dont je dispose o12 : Le matériel dont je dispose	

Tableau 13 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension MATERIEL

o19 : Le nombre d'élèves par classe

Nous avons donc décidé de créer quatre sous-dimensions distinctes à partir de la dimension initiale « Obstacles » : Soi, Enseignement, Communauté et Matériel. L'item o19, relatif au nombre d'élèves par classe, sera traité séparément.

La connaissance des dispositifs

Douze items ont sondé la connaissance que les répondants ont des dispositifs culturels présentés par la cellule Culture-Enseignement. Trois items complémentaires interrogent leur satisfaction au sujet des dispositifs auxquels ils auraient éventuellement déjà eu recours.

À la question « *Dans quelle mesure connaissez-vous ces actions pédagogiques et culturelles?* », les modalités de réponses pour les douze items sont les suivantes :

- Pas du tout Un peu Très bien

Nom de la dimension	Alpha de Cronbach
DISPOSITIFS	0.79
d1 : Les circulaires d'infos culturelles (bi-)mensuelles, publiées par la cellule Culture-enseignement de la FWB d2 : Le prix des lycéens du Cinéma belge francophone d3 : Les Quartz de la chanson (concours mettant en valeur les auteurs-interprètes de chansons francophones de la FWB) d4 : Le portail des musées en Wallonie et/ou le portail des musées à Bruxelles et les dossiers pédagogiques qui y sont proposés d5 : L'opération « Sur les planches » (collaboration pédagogique et artistique dans le domaine des arts de la scène avec une institution ou une compagnie théâtrale) d6 : Le Muséobus (musée itinérant se rendant gratuitement dans les écoles qui en font la demande) d7 : Le concours SLAM de la FWB d8 : Le concours théâtral et scientifique « Sciences en scène » d9 : Les Jeunesses musicales d10 : L'opération « Arts à l'école » (résidences d'artistes) d11 : Le décret Culture-école et/ou le programme « La culture a de la classe » et leurs subventions accordées aux projets artistiques et culturels d12 : Les actions de sensibilisation et de formation au patrimoine bâti et aux métiers du patrimoine de l'AWaP (Agence Wallonne du Patrimoine)	

Tableau 14 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension DISPOSITIFS

L'alpha de Cronbach pour cette dimension est de 0.79 et peut donc être jugé satisfaisant.

Neuf dimensions

Grâce aux analyses factorielles et à la valeur des alphas de Cronbach, nous avons donc pu identifier et définir neuf dimensions, qui nous serviront de base pour l'analyse quantitative des résultats de notre enquête.

Nom de la dimension et nombre d'items	Construct mesuré	Alpha de Cronbach standardisé
EAC (8)	Importance accordée à l'éducation artistique et culturelle	0.84
COURS (12)	Sentiment d'être responsable de l'intégration de l'éducation artistique et culturelle à l'école	0.89
FREQUENCE (4)	Fréquence d'intégration des dimensions artistiques et/ou culturelles au sein du (des) cours dispensé(s)	0.83
FI (8)	Sentiment d'auto-efficacité des enseignants (TSE) vis-à-vis de l'éducation artistique et culturelle	0.92
SOI (6)	Perception des éléments relatifs à sa propre personne comme favorables à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle	0.91
ENSEIGNEMENT (6)	Perception des éléments relatifs aux institutions scolaires et culturelles comme favorables à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle	0.82
COMMUNAUTE (4)	Perception de l'entourage dans le cadre professionnel comme favorable à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle	0.74
MATERIEL (2)	Perception des éléments matériels (locaux et matériel) comme favorables à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle	0.89
DISPOSITIFS (12)	Connaissance des dispositifs présentés par la cellule Culture-Enseignement	0.79

Tableau 15 : Alphas de Cronbach et constructs associés aux différentes dimensions

3. Analyse quantitative des dimensions

L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle

Le tableau ci-dessous présente la répartition des enseignants pour la dimension « EAC » en fonction de leur degré d'accord ou de désaccord aux items interrogeant l'importance qu'ils accordent à l'éducation artistique et culturelle.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
eac1 : Il est important que l'école offre aux élèves l'opportunité de découvrir les arts et la culture.	0,1%	1,8%	15,8%	82,2%
eac6 : Il est nécessaire que les arts et la culture aient une place dans l'enseignement.	0,1%	3,9%	25%	70,6%
eac2 : Les activités artistiques et culturelles sont bénéfiques pour beaucoup d'élèves.	0,2%	2,4%	24,3%	73%
eac3 : La culture est un facteur de développement social et personnel.	0,1%	0,8%	18,6%	80,1%
eac4 : Les arts sont un facteur de développement social et personnel.	0,5%	3,9%	28,5%	66,8%
eac5 : Les activités artistiques et culturelles doivent relever uniquement du choix des parents et non de l'école. *	54,7%	36%	7,4%	1,7%
eac7 : Dès le 1er degré du secondaire, il serait préférable que l'éducation artistique et culturelle constitue une option qui ne concernerait que les élèves intéressés par ce domaine. *	53,4%	31,9%	10,3%	4,1%
eac8 : Il serait positif que l'éducation artistique et culturelle soit insérée dans la grille horaire commune de tous les élèves du secondaire.	2,2%	11,8%	36,1%	49,5%

Tableau 16 : Fréquences des réponses pour la dimension EAC

Les avis concernant cette dimension semblent presque unanimes puisque 98% des enseignants interrogés sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle il est important que l'école offre aux élèves l'opportunité de découvrir les arts et la culture et 95,6% estiment qu'il est nécessaire qu'une place soit accordée à l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement. Pour 97,3% des répondants, les activités artistiques et culturelles sont bénéfiques pour beaucoup d'élèves.

98,7% estiment que la culture est un facteur de développement social et personnel alors qu'ils sont légèrement moins (95,3%) à penser la même chose des arts (item eac4). Le taux de réponses « Tout à fait d'accord » est également moindre pour les arts que pour la culture.

Quant à la place que devrait occuper l'éducation artistique et culturelle dans les grilles horaires du secondaire, 90,7% des enseignants interrogés déclarent que l'EAC ne devrait pas relever uniquement du choix des parents ; seuls 14,4% des répondants estiment que l'EAC devrait plutôt constituer une option alors que, de manière presque symétrique, ils sont 85,6% à penser qu'à l'inverse elle devrait être insérée dans les grilles horaires de tous les élèves du secondaire.

Notons également que le taux de non-réponse à ces items est faible puisqu'il varie de 0,1% (pour les items eac1 et eac2) à 0,5% (pour l'item eac7).

Suite à ce relevé de fréquences, une analyse de variance ANOVA a été réalisée pour cette dimension selon le genre des répondants. Il apparaît que la différence entre les répondants masculins et leurs homologues féminines est significative au seuil de $p < 0,05$. Il semble donc que les enseignantes attribuent plus de valeur à l'éducation artistique et culturelle que leurs collègues masculins.

Genre	N	Moyennes	Écarts-types
Hommes	223	3,51	0,46
Femmes	636	3,61	0,38
Pr > F : 0,0009 ($p < 0,05$)			

Tableau 17 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le genre

En revanche, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les professeurs enseignant au 1^{er} degré par rapport à leurs collègues, pas plus qu'entre les professeurs enseignant au 3^e degré et les autres (voir tableau 61 en annexe).

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 1 ^{er} degré	395	3,60	0,38
N'enseigne pas au 1 ^{er} degré	472	3,58	0,42
Pr > F : 0,2983 ($p < 0,05$)			

Tableau 18 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le degré (1er vs 2e et 3e)

La variance entre les professeurs d'éducation artistique et culturelle et leurs collègues a également été mesurée pour cette dimension, avec à nouveau une différence marquée : les professeurs d'arts accorderaient plus d'importance à l'éducation artistique et culturelle que l'ensemble de leurs collègues. L'écart-type pour les réponses de ces derniers étant plus élevé, il apparaît que la dispersion des résultats est plus importante pour ces enseignants non-spécialistes des arts. Le nombre limité de professeurs d'arts dans cette analyse incite néanmoins à la prudence quant à ces conclusions.

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne les arts	98	3,80	0,21
N'enseigne pas les arts	769	3,56	0,42
Pr > F : < 0,0001 ($p < 0,05$)			

Tableau 19 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique)

Parmi les professeurs non-spécialistes des arts, on retrouve à nouveau des différences marquées selon les domaines enseignés. Seuls les enseignants non-spécialistes des arts sont envisagés dans cette analyse de la variance, les professeurs d'éducation artistique et culturelle en étant exclus par souci de pertinence.

Les professeurs enseignant dans le domaine des langues (français, langues modernes et/ou langues anciennes) issus de notre échantillon accordent ainsi plus d'importance à l'éducation artistique et culturelle que leurs collègues non-spécialistes des arts ; c'est également le cas des professeurs de sciences humaines (domaine dans lequel nous avons regroupé les professeurs d'histoire, de géographie, de cours philosophiques et/ou d'éducation à la citoyenneté, de religion ou de morale, de sciences économiques et/ou de sciences sociales).

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne dans le domaine des langues	290	3,67	0,36
N'enseigne pas dans le domaine des langues	479	3,50	0,44
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 20 : Moyennes et écart-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne dans le domaine des sc. humaines	212	3,64	0,37
N'enseigne pas dans le domaine des sc. humaines	557	3,53	0,43
Pr > F : 0,0011 (p < 0,05)			

Tableau 21 : Moyennes et écart-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines)

À l'inverse, les professeurs de mathématiques et/ou de sciences, tout comme les professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle ainsi que les professeurs d'informatique et/ou d'éducation par la technologie (voir tableaux 62 et 63 en annexe) accordent moins d'importance aux arts et à la culture dans l'enseignement, et ce de manière significative.

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne les math et/ou les sciences	198	3,46	0,45
N'enseigne pas les math ni les sciences	571	3,60	0,40
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 22 : Moyennes et écart-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines)

La différence n'est par contre pas significative pour les professeurs d'éducation physique. Le faible nombre de répondants appartenant à ce domaine doit ici aussi être envisagé.

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne l'éducation physique	38	3,46	0,39
N'enseigne pas l'éducation physique	731	3,57	0,42
Pr > F : 0,1095 (p < 0,05)			

Tableau 23 : Moyennes et écart-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines)

L'EAC dans mon (mes) cours

Les items de la dimension « COURS » interrogent dans quelle mesure les répondants envisagent l'intégration des dimensions artistiques et culturelles dans leur propre cours et la responsabilité qu'ils accordent à l'ensemble des enseignants dans cette intégration.

L'analyse de variance indique d'emblée des différences marquées entre les professeurs d'arts et leurs collègues pour cette dimension.

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne dans le domaine des arts	93	3,55	0,32
N'enseigne pas dans le domaine des arts	761	3,01	0,59
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 24 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique)

En effet, les professeurs d'art répondent en moyenne plus favorablement aux items mesurant l'intégration des aspects artistiques et culturels dans leurs cours, mais également aux items plutôt ciblés sur la responsabilité de l'ensemble des professeurs dans cette intégration.

Concernant le premier volet de la dimension « COURS », qui implique donc la ou les matière(s) enseignée(s), nous présentons dans ce tableau la répartition des réponses des professeurs non-spécialistes des arts, en opposition avec celles de leurs collègues professeurs d'éducation artistique.

	Non-spécialistes des arts				Spécialistes des arts			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c12 : Il est important que mon cours aborde des aspects culturels et/ou artistiques.	7,4%	21%	34,1%	37%	0%	1%	7,1%	91,8%
c10 : Insérer les arts et/ou la culture dans mon cours me paraît inutile. *	58,8%	27,5%	9,5%	4,1%	88,8%	2%	0%	6,1%
c1 : Le cours (ou un des cours) que j'enseigne est propice à l'intégration des domaines artistiques et/ou culturels.	7,8%	21,5%	34,4%	36,3%	0%	0%	7,1%	92,9%
c4 : J'estime qu'il m'incombe d'intégrer des aspects culturels et/ou artistiques dans mon cours.	8,2%	21,2%	33,4%	37%	2%	1%	9,2%	86,7%
c2 : J'ai envie d'intégrer des aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours ou dans un de mes cours.	5,2%	14,6%	42,1%	37,9%	0%	0%	6,1%	92,9%
c11 : J'envisage de m'inscrire à une formation continuée dans le domaine artistique ou culturel.	31,1%	31,8%	27,6%	8,8%	8,2%	10,2%	26,5%	55,1%

Tableau 25 : Fréquences des réponses des enseignants non-spécialistes des arts aux items de la dimension COURS en lien avec le(s) cours enseigné(s)

71,1% des répondants non-spécialistes des arts déclarent qu'il est important que leur(s) cours aborde(nt) des aspects culturels et/ou artistiques ; ils sont encore plus nombreux (86,3%) à rejeter l'affirmation selon laquelle insérer ces aspects dans leur(s) cours serait inutile. 70,7% de ces enseignants envisagent d'ailleurs leur(s) cours comme propice(s) à l'intégration de ces dimensions.

Alors que 70,4% des enseignants non-spécialistes des arts estiment devoir intégrer les arts et de la culture dans leur(s) cours, et que 80% déclarent en avoir envie, ils ne sont cependant que 36,4% à envisager suivre une formation continuée dans le domaine artistique ou culturel.

Concernant les réponses de leurs collègues enseignant les arts, ces derniers semblent plus concernés par une formation continuée puisqu'ils sont 81,6% à envisager de s'y inscrire. On peut d'autre part s'étonner que six professeurs d'art aient répondu qu'insérer l'art et/ou la culture dans leur cours leur semblait inutile (item c10). À la lecture des réponses de ces enseignants, on peut émettre l'hypothèse que la formulation de cet item inversé a pu prêter à confusion.

La dimension « COURS » a également investigué dans quelle mesure les répondants attribuent la responsabilité de l'éducation artistique et culturelle à l'ensemble du corps professoral ou aux seuls professeurs d'éducation artistique.

	Non-spécialistes des arts				Spécialistes des arts			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c6 : Il est impossible d'insérer les aspects artistiques et/ou culturels dans tous les cours. *	23,1%	36,1%	28,3%	12,1%	29,6%	43,9%	16,3%	10,2%
c7 : L'art et la culture peuvent potentiellement être intégrés dans n'importe quel cours.	8,6%	26,1%	39,3%	25,8%	2%	11,2%	41,8%	44,9%
c8 : L'éducation artistique et culturelle peut être envisagée de manière transversale et interdisciplinaire.	1%	9,6%	49,5%	39,6%	1%	5,1%	30,6%	63,3%
c5 : L'éducation artistique et culturelle est principalement du ressort des cours de dessin et de musique. *	42,6%	39,6%	14,5%	3,2%	42,9%	48%	6,1%	3,1%
c9 : La découverte des arts et de la culture ne relève que de la responsabilité des professeurs d'éducation artistique (dessin et/ou musique). *	57%	32%	7,5%	3,2%	58,2%	24,5%	13,3%	4,1%
c3 : L'accès à la culture et la découverte des arts devrait relever de la responsabilité de l'ensemble des enseignants.	5,2%	26%	36,8%	31,6%	5,1%	8,2%	34,7%	52%

Tableau 26 : Fréquences des réponses aux items de la dimension COURS en lien avec l'ensemble des cours

59,2% des répondants non-spécialistes des arts marquent leur désaccord avec l'affirmation selon laquelle il est impossible d'insérer les aspects artistiques et/ou culturels dans tous les cours (item c6). Parmi les professeurs d'éducation artistique interrogés, 73,5% se déclarent en désaccord avec cet item.

Inversement, la majorité des répondants non-spécialistes des arts (65,1%) et des professeurs d'arts (86,7%) se déclarent « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » avec la proposition affirmant que l'art et la culture peuvent potentiellement être intégrés dans n'importe quel cours.

De manière plus large, 89,1% des non-spécialistes et 93,9% des enseignants en arts déclarent que l'éducation artistique et culturelle peut être envisagée de manière transversale et interdisciplinaire.

Seuls 17,7% des répondants non-spécialistes estiment que l'éducation artistique et culturelle est principalement du ressort des cours de dessin et de musique. Ils sont d'ailleurs 89% à rejeter l'affirmation selon laquelle leurs collègues d'éducation artistique seraient les seuls responsables de la découverte des arts et de la culture ; 68,4% déclarent que cette découverte devrait relever de la responsabilité de l'ensemble du corps professoral. Les réponses de leurs collègues d'éducation artistique suivent la même tendance avec des taux respectifs de 9,2%, 82,7% et 86,7%.

Les représentations des enseignants non-spécialistes des arts varient également, au sujet de cette dimension, selon le domaine enseigné. Ainsi, l'analyse de variance ANOVA indique des taux d'accord aux items de cette dimension plus importants pour les professeurs enseignant dans le domaine des langues que pour l'ensemble de leurs collègues non-spécialistes des arts ; cette différence se retrouve également de manière significative pour les professeurs de sciences humaines (voir tableau 64 en annexe).

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne dans le domaine langues	285	3,32	0,43
N'enseigne pas dans le domaine des langues	476	2,82	0,60
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 27 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines)

À l'inverse, les professeurs de mathématiques et/ou de sciences manifestent en moyenne un degré d'acquiescement moindre vis-à-vis de cette dimension, et l'analyse de variance indique que cette différence est significative.

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne les math et/ou les sciences	198	2,71	0,56
N'enseigne pas les math ni les sciences	563	3,12	0,57
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 28 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines)

Ce constat est le même pour les professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle, pour les professeurs d'informatique et/ou d'éducation par la technologie et pour les professeurs d'éducation physique (voir tableaux 65, 66 et 67 en annexe).

D'autre part, l'analyse de variance selon le degré auquel les répondants enseignent n'a pas montré de différence significative entre les enseignants du 1^{er} degré et leurs collègues, pas plus que pour les enseignants du 3^e degré par rapport aux autres enseignants (voir tableau 68 en annexe). Les représentations des enseignants sondés au sujet de l'intégration des dimensions artistiques et culturelles dans les différents cours ne semblent donc pas liées au niveau d'enseignement.

Degré	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne au 1 ^{er} degré	389	3,11	0,57
N'enseigne pas au 1 ^{er} degré	465	3,04	0,61
Pr > F : 0,1054 (p < 0,05)			

Tableau 29 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le degré (1^{er} vs 2^e et 3^e)

Enfin, les taux de non-réponse pour cette dimension « COURS » sont très faibles puisqu'ils vont de 0% pour l'item c1 (aucune non-réponse) à 0,6% pour l'item c11.

La fréquence d'intégration des dimensions artistique et culturelle

Les tableaux suivants présentent les fréquences auxquelles les enseignants interrogés ont déclaré intégrer les dimensions artistiques et/ou culturelles dans le cadre de leur(s) cours, ce qui en principe exclut les activités de type récréatif de fin d'année ou les ateliers organisés avec quelques élèves volontaires.

Nous y avons également dissocié les résultats des professeurs d'éducation artistique, d'histoire de l'art, de graphisme ou encore d'arts d'expression de leurs collègues non spécialistes des arts.

Par ailleurs, les abstentions à ces quatre items sont rares : leurs taux se situent entre 0,2% (pour les items p2 et p4) et 0,8% (pour l'item p1).

p1 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence organisez-vous des activités culturelles extra-scolaires (musée, exposition, pièce de théâtre, visite d'une ville, cinéma, concert...)?	Jamais	Moins d'une fois par an	Une fois par an	Deux à trois fois par an	Plus de trois fois par an
TOTAL DES REpondANTS (n = 880)	19,8%	13,2%	31,6%	25,7%	9%
Enseignants non spécialistes des arts (n = 782)	21,6%	13,8%	31,8%	24,2%	7,7%
Professeurs d'éducation artistique (n = 98)	5,1%	8,2%	29,6%	37,8%	19,4%

Tableau 30 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p1

À la lecture de ce tableau, on constate que 66,3% des enseignants déclarent organiser au moins une fois par an une activité culturelle extra-scolaire. En ce qui concerne les professeurs d'éducation artistique, ils sont 86,8% dans ce cas, dont 19,4% à sortir de l'école plus de trois fois par an. Parmi les enseignants n'ayant la charge d'aucun cours avec une dimension spécifiquement artistique, 63,7% en organisent une fois par an au minimum.

p2 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence analysez-vous avec vos élèves des œuvres artistiques (pièce de théâtre, peinture, chanson...)?	Jamais ou moins d'une fois par an	Une fois par an	Environ une fois par période / trimestre	Environ une fois par mois	Une ou plusieurs fois par semaine
TOTAL DES REpondANTS (n = 880)	33,5%	15,2%	23%	12,2%	15,9%
Enseignants non spécialistes des arts (n = 782)	37,3%	16%	24,6%	10,9%	11%
Professeurs d'éducation artistique (n = 98)	3,1%	9,2%	10,2%	22,4%	55,1%

Tableau 31 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p2

33,5% des répondants déclarent ne jamais ou presque jamais (moins d'une fois par an) analyser des œuvres artistiques avec leurs élèves ; ce pourcentage s'élève à 37,3% si l'on n'envisage que les enseignants non spécialistes des arts. En revanche, parmi ces derniers, 46,5% disent réaliser ce genre d'activité au moins une fois par trimestre. Pour plus de la moitié des professeurs d'arts (55,1%), ces activités d'analyse des œuvres sont au moins hebdomadaires.

p3 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence exposez-vous des notions théoriques ou historiques concernant les arts (dessin, musique, architecture, cinéma...)?	Jamais ou moins d'une fois par an	Une fois par an	Environ une fois par période / trimestre	Environ une fois par mois	Une ou plusieurs fois par semaine
TOTAL DES REpondANTS (n = 880)	27,8%	19,1%	22%	13,6%	16,7%
Enseignants non spécialistes des arts (n = 782)	31,1%	21,1%	23,4%	12,8%	10,9%
Professeurs d'éducation artistique (n = 98)	2%	3,1%	11,2%	20,4%	63,3%

Tableau 32 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p3

Les enseignants interrogés sont 27,8% à déclarer ne jamais ou presque jamais (moins d'une fois par an) aborder les arts de manière théorique ou historique. La fréquence de ce type d'activité semble faible chez les enseignants non spécialistes des arts : 52,2% n'y ont recours qu'une fois par an ou moins d'une fois par an, voire jamais ; en revanche 10,9% d'entre eux abordent une ou plusieurs fois par semaine des notions théoriques ou historiques au sujet des arts. Parmi les professeurs d'éducation artistique, 83,7% déclarent recourir à ces activités une fois par mois ou une fois –voire plusieurs fois– par semaine ; seuls 2% d'entre eux ne les abordent jamais ou presque jamais.

p4 : Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence impliquez-vous vos élèves dans une activité ou une production artistique (jouer une pièce ou un extrait théâtral, réaliser une peinture ou un dessin, écrire un slam ou une chanson, danser...) ?	Jamais ou moins d'une fois par an	Une fois par an	Environ une fois par période / trimestre	Environ une fois par mois	Une ou plusieurs fois par semaine
TOTAL DES REpondANTS (n = 880)	39,8%	20,8%	19,9%	8,5%	10,8%
Enseignants non spécialistes des arts (n = 782)	44,6%	23,1%	21,2%	7,7%	3,1%
Professeurs d'éducation artistique (n = 98)	1%	2%	9,2%	15,3%	72,4%

Tableau 33 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p4

Lorsqu'on envisage le total des répondants, 39,8% déclarent ne jamais ou presque jamais impliquer leurs élèves dans une production artistique, qu'il s'agisse d'un projet de grande ampleur comme monter une pièce de théâtre ou nécessitant moins de temps (réaliser un dessin, par exemple). 44,6% des enseignants non spécialistes des arts ont choisi la réponse présentant la fréquence la plus basse pour cet item ; 72,4% des professeurs d'éducation artistique ont au contraire choisi la fréquence la plus élevée.

Cet item est en effet celui pour lequel le « score de fréquence » obtenu par les enseignants généralistes est le plus bas, alors qu'à l'inverse les professeurs d'art y atteignent leur « score de fréquence » le plus élevé.

Un « score de fréquence » a en effet été calculé pour les professeurs d'éducation artistique et pour les professeurs ne dispensant aucun cours en lien direct avec les arts : les réponses déclarant la fréquence la plus faible (« Jamais » pour l'item p1 ou « Jamais ou moins d'une fois par an » pour les trois items suivants) se sont ainsi vu attribuer le score de « 1 », alors que la fréquence la plus élevée (« Plus de trois fois par an » ou « Une ou plusieurs fois par semaine ») équivaut au score de « 5 ». Les scores varient donc entre 1 et 5, suivant notre échelle de Likert. Les professeurs de français qui donnent également le cours d'Arts d'expression ou les professeurs de dessin qui complètent leur horaire avec des heures

d'éducation par la technologie sont donc repris dans la catégorie « Professeurs d'éducation artistique » et non dans les catégories « Langues » ou « Technologie ».

Le tableau suivant et le graphique qui y est associé nous permettent de constater que les différences de moyennes des « scores de fréquence » entre les professeurs spécialistes des arts et leurs collègues sont moins marquées en ce qui concerne les activités culturelles extra-scolaires, au contraire des moyennes à l'item p4.

	p1 (sorties)	p2 (analyses)	p3 (théorie)	p4 (pratique)
Enseignants non-spécialistes des arts	2,82	2,42	2,51	2,01
Professeurs d'éducation artistique	3,58	4,17	4,40	4,56

Tableau 34 : Moyennes des enseignants non-spécialistes des arts et des professeurs d'éducation artistique pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE

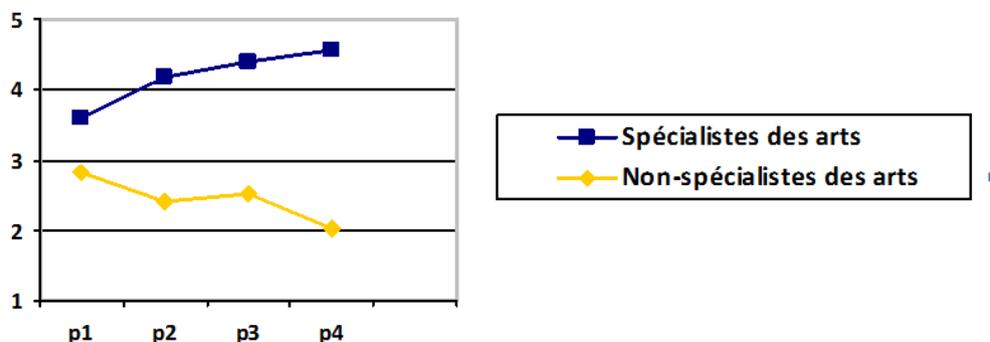


Figure 1 : Moyennes des enseignants non-spécialistes des arts et des professeurs d'éducation artistique pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE

Les moyennes des scores de fréquence en fonction des différents domaines enseignés sont présentées dans le tableau et le graphique suivants.

Domaines enseignés	p1 (sorties)	p2 (analyses)	p3 (théorie)	p4 (pratique)
Éducation artistique	3,58	4,17	4,40	4,56
Langues (français, langues modernes, langues anciennes)	3,41	3,36	3,04	2,52
Mathématiques et sciences	2,18	1,36	1,90	1,51
Cours technique et/ou de pratique professionnelle	2,49	1,84	2,25	2,04
Sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sciences économiques et sociales, CPC, morale, religion)	3,19	2,81	2,77	1,95
Informatique, traitement de texte, bureautique, éducation par la technologie	2,40	1,74	1,92	1,74
Éducation physique	1,31	1,10	1,44	1,82

Tableau 35 : Moyennes des enseignants pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE selon le domaine enseigné

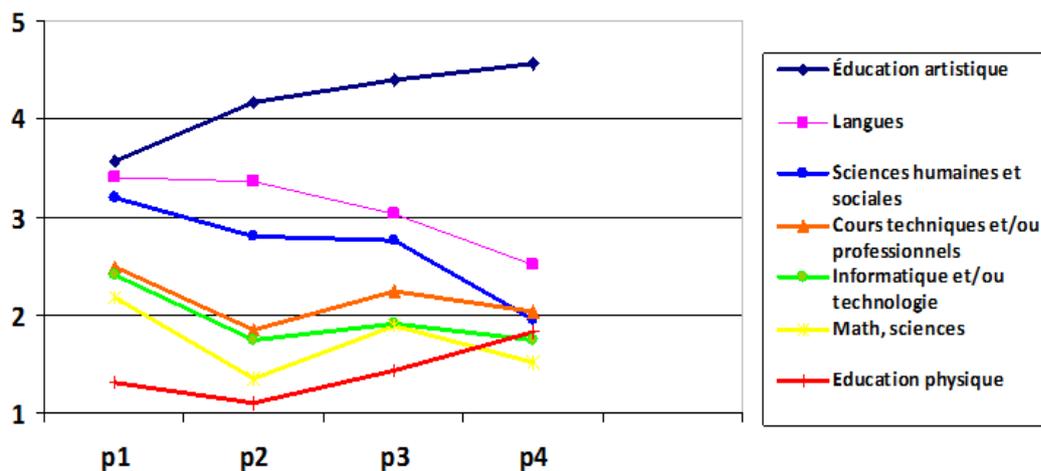


Figure 2 : Moyennes des enseignants pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE selon le domaine enseigné

En moyenne et à l'exception de leurs collègues spécialistes des arts, les professeurs enseignant dans le domaine des langues (soit les professeurs de français, de langues modernes et de langues anciennes) sont ceux qui intègrent le plus souvent les dimensions artistiques et culturelles au sein de leurs cours, et ce qu'il s'agisse de sorties culturelles, d'analyses d'œuvres, de notions théoriques ou historiques ou d'une pratique artistique. Ils sont suivis de leurs collègues de sciences humaines et sociales en ce qui concerne les trois premiers axes (items p1, p2 et p3), la pratique artistique étant moins souvent exploitée chez ceux-ci que par les professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle.

Les professeurs de mathématiques et de sciences sont ceux qui engagent le moins souvent leurs élèves dans une pratique artistique. En ce qui concerne les trois autres axes, seuls les professeurs d'éducation physique les intègrent moins fréquemment que les professeurs de mathématiques et de sciences.

Ces différences selon les domaines enseignés sont confirmées par l'analyse de la variance (voir tableau 69 en annexe), dont ont été exclus au préalable les professeurs d'éducation artistique, ceci afin de tenter de comparer des moyennes non influencées par les pratiques des spécialistes des arts, d'une part, et d'autre part d'exclure de l'analyse les enseignants qui seraient repris dans une des catégories ci-dessous mais qui par ailleurs auraient en charge des cours à vocation artistique, comme c'est le cas pour les enseignants qui donnent à la fois le cours d'arts plastiques et d'éducation par la technologie.

Selon une analyse de la variance, le degré d'enseignement ne semble en revanche pas avoir d'effet marqué sur ces fréquences d'intégration (voir tableaux 70 et 71 en annexe).

La formation initiale et le sentiment d'auto-efficacité

La fréquence des réponses aux items sondant le sentiment d'auto-efficacité à intégrer l'EAC présentées dans le tableau 37 sont celles des enseignants non spécialistes des arts, dont les résultats diffèrent significativement de ceux de leurs collègues d'éducation artistique, comme le confirme l'analyse de la variance.

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne dans le domaine des arts	97	3,70	0,46
N'enseigne pas dans le domaine des arts	768	2,52	0,74
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 36 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique)

Les pourcentages des professeurs d'éducation artistique sont effectivement très éloignés de ceux présentés ci-dessous : en effet, ils sont, selon les items, 81 à 84% à estimer avoir été formés aux aspects artistiques et culturels (items f4 et f1) et 95 à 99% à déclarer un bon sentiment d'auto-efficacité.

En revanche, parmi les professeurs n'enseignant pas les arts, 73,9% s'opposent à l'affirmation selon laquelle leur formation initiale les a préparés à intégrer les arts et/ou la culture dans leur(s) cours ; 56,6% déclarent ne pas y avoir été formés.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f1 : Ma formation initiale m'a préparé(e) à intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours.	48,2%	25,7%	18,9%	7%
f4 : J'estime ne pas avoir été formé(e) pour intégrer l'éducation artistique et culturelle dans mon cours. *	18,7%	24,4%	26,3%	30,3%
f3 : J'estime avoir de bonnes connaissances personnelles dans les domaines artistiques et/ou culturels.	13,2%	30,6%	42,2%	13,9%
f2 : Je me sens capable d'intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours.	12,3%	25,1%	41,9%	20,6%
f5 : Je me sentirais perdu(e) si je devais aborder les arts avec mes élèves. *	32,4%	33,5%	21,1%	12,7%
f6 : J'ai confiance en ma capacité à planifier une activité artistique et/ou culturelle en classe.	9,8%	24,3%	45,4%	19,8%
f7 : Je pense être capable d'impliquer mes élèves dans une activité ou une production artistique de manière efficace.	11,9%	28,6%	42,7%	15,9%
f8 : Je me sentirais confiant(e) si je devais analyser une œuvre artistique avec mes élèves.	23,8%	25,8%	29,9%	20,5%

Tableau 37 : Fréquences des réponses des enseignants non-spécialistes des arts pour la dimension FI

Si la majorité des participants non spécialistes des arts déclarent avoir reçu une formation initiale insuffisante pour l'intégration des arts et de la culture, ils sont néanmoins 56,1% à estimer avoir de bonnes connaissances personnelles dans ces domaines. Ils sont plus nombreux (62,5%) à se sentir capables d'intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans leur(s) cours ; 65,9% sont en désaccord avec la modalité « Je me sentirais perdu(e) si je devais aborder les arts avec mes élèves ». De manière plus spécifique, 65,2% ont confiance dans leur

capacité à planifier une activité culturelle, 58,6% dans leur capacité à impliquer leurs élèves dans une production artistique et 50,4% dans leur capacité à analyser une œuvre artistique avec leurs élèves.

Nous notons que parmi les 55 enseignants non spécialistes des arts se déclarant « Tout à fait d'accord » à l'item f1 (Ma formation initiale m'a préparé(e) à intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours), 43 enseignent dans le domaine des langues et/ou des sciences humaines. L'ancienneté moyenne pour ces 55 répondants est de 15,4 ans, ce qui est très proche de la moyenne de l'échantillon total (15,2 ans).

L'analyse de la variance indique que le lien entre le domaine enseigné et le sentiment d'auto-efficacité est significatif, hormis pour les professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle (voir tableau 72 en annexe). Les répondants enseignant dans le domaine des langues et des sciences humaines déclarent ainsi un meilleur sentiment d'auto-efficacité que les autres professeurs non spécialistes des arts, alors que la situation est inverse pour les professeurs de mathématiques et de sciences, pour les professeurs d'informatique et d'éducation par la technologie et pour les professeurs d'éducation physique (voir tableaux 73 et 74 en annexe).

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne dans le domaine des langues	287	2,86	0,60
N'enseigne pas dans le domaine des langues	481	2,32	0,74
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 38 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne dans le domaine des sc. humaines	212	2,74	0,71
N'enseigne pas dans le domaine des sc. humaines	556	2,43	0,73
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 39 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne les math et/ou les sciences	198	2,01	0,60
N'enseigne pas les math ni les sciences	570	2,70	0,69
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 40 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines)

D'autre part, l'analyse de la variance indique que le sentiment d'auto-efficacité des répondants ne semble pas varier selon le degré d'enseignement (voir tableaux 75 et 76 en annexe).

Les obstacles et leviers

Les éléments présentés dans cette partie du questionnaire peuvent, en fonction des répondants, représenter des obstacles ou des leviers pour l'intégration des arts et de la culture. Pour rappel, les cinq modalités de réponses étaient les suivantes :

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

Ces réponses ont été codées de 1 à 5, le code 1 correspondant à la modalité « Pas du tout favorable ». Plus le score d'un item est élevé, plus celui-ci représente un facteur facilitateur pour l'intégration des aspects artistiques et culturels dans l'enseignement secondaire. Un « score obstacle-levier », correspondant à la moyenne des réponses, a donc été calculé pour chaque item. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses. Un intervalle de confiance a également été calculé, dans le but de vérifier si les scores obtenus différaient statistiquement de 3, valeur « neutre » (ni obstacle, ni levier) dans notre échelle : aucun des scores obtenus ne diffère de 3, avec un seuil de probabilité de $p < 0,05$. C'est la raison pour laquelle nous avons ultérieurement calculé les corrélations entre chaque item « obstacle-levier » et la dimension « fréquence ». Chacune de ces corrélations est significative au seuil de $p < 0.0001$.

Notons que les taux de non-réponse varient entre 0,1% (pour l'item o2) et 3% (pour l'item o6).

Les premiers éléments font référence à l'enseignant. Ils correspondent à la dimension « SOI » identifiée par l'analyse factorielle.

	Score	Corrélation avec la dimension « fréquence » ($p < 0.0001$)
o2 : Mon envie	3,95 (1,06)	0.60
o3 : Mes pratiques pédagogiques habituelles	3,47 (1,13)	0.64
o14 : Mes attentes en termes de discipline et de climat de classe	3,33 (1,00)	0.37
o15 : Mes compétences en termes d'arts et de culture	3,20 (1,25)	0.59
o16 : L'intérêt personnel que je porte aux arts et à la culture	3,96 (1,07)	0.53
o17 : Ma capacité à intégrer efficacement les dimensions artistique et culturelle dans mon cours	3,33 (1,24)	0.64
<i>Score moyen de l'échelle « SOI »</i>	3,54	

Tableau 41 : Scores moyens aux items de la dimension SOI et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE

Le score moyen de chacun de ces items se situe au-delà de 3, les éléments les plus favorables étant l'intérêt personnel que les répondants accordent aux arts et à la culture (item o16) et leur envie d'intégrer ces dimensions à leur enseignement (o2). C'est d'ailleurs cette échelle « SOI » qui obtient le score moyen le plus élevé parmi nos quatre dimensions « obstacles-

leviers », exprimant ainsi le caractère favorable des items qui la composent, selon nos répondants.

Les coefficients de corrélation entre chacun de ces items et la dimension « fréquence » sont tous positifs : plus un enseignant estime ces facteurs favorables à l'intégration d'une séquence artistique et/ou culturelle dans son cours, plus souvent il a tendance à exploiter ces aspects. À l'inverse, plus il considère ces éléments comme des obstacles, moins la fréquence à laquelle il intègre les arts et la culture dans son cours sera élevée. Nous remarquons que les corrélations pour les items o3 (les pratiques pédagogiques habituelles) et o17 (le sentiment d'auto-efficacité) sont particulièrement élevées. Nous rappelons cependant qu'aucun lien de causalité ne peut être déduit de ces corrélations.

La dimension suivante (« Enseignement ») se réfère aux facteurs dépendant des institutions scolaires et culturelles.

	Score	Corrélation avec la dimension « fréquence » (p<0.0001)
o1 : Les prescrits de mon programme	2,93 (1,36)	0.52
o7 : Les modalités d'évaluation	2,54 (1,12)	0.35
o8 : Le temps d'enseignement dont je dispose	2,28 (1,21)	0.35
o9 : Le temps nécessaire à la préparation de la séquence	2,56 (1,12)	0.40
o10 : La formation initiale que j'ai reçue	2,50 (1,39)	0.50
o18 : Les informations reçues à l'école venant des acteurs du monde culturel	3,04 (1,12)	0.40
<i>Score moyen de l'échelle « ENSEIGNEMENT »</i>	2,64	

Tableau 42 : Scores moyens aux items de la dimension ENSEIGNEMENT et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE

À l'exception de l'item o18 relatif aux informations issues du monde culturel, les scores moyens de ces items se situent en deçà de 3, et le score moyen de l'échelle « enseignement » dans son ensemble est de 2,64, soit le score moyen le plus bas parmi nos échelles « obstacles-leviers ». Le temps d'enseignement dont les répondants disposent (o8) est le facteur dont la moyenne est la plus basse, ce qui nous permet de le qualifier d'obstacle.

Toutes nos corrélations sont à nouveau positives. Les plus élevées sont celles qui lient la perception des prescrits des programmes et la perception de la formation initiale à la fréquence d'intégration de l'éducation artistique et culturelle, avec des valeurs respectives de 0.52 et 0.50.

Les items o4, o5, o6 et o13 constituent la dimension « Communauté ».

Ces items récoltent des scores moyens plutôt favorables, supérieurs à 3, et peuvent donc être envisagés comme des leviers. Si la direction constitue le facteur le plus favorable de cette dimension, ce sont la motivation et l'intérêt des élèves qui sont le plus liés à la fréquence d'intégration des aspects artistiques et culturels à l'école.

	Score	Corrélation avec la dimension « fréquence » (p<0.0001)
o4 : Mes collègues	3,15 (0,98)	0.29
o5 : Ma direction	3,58 (0,94)	0.28
o6 : Les parents	3,06 (0,87)	0.26
o13 : La motivation et l'intérêt de mes élèves	3,18 (1,02)	0.34
<i>Score moyen de l'échelle « COMMUNAUTÉ »</i>	3,24	

Tableau 43 : Scores moyens aux items de la dimension COMMUNAUTE et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE

Les trois derniers items analysés (o11, o12 et o19) se réfèrent aux aspects matériels et au nombre d'élèves par classe. Ces aspects récoltent un score moyen en deçà de 3, et sont donc plutôt vus comme des obstacles par nos répondants. Les corrélations entre ces facteurs et la fréquence d'intégration des arts et de la culture sont à nouveau positives et significatives, mais elles sont également plus faibles que les corrélations que nous avons présentées précédemment.

	Score	Corrélation avec la dimension « fréquence » (p<0.0001)
o11 : Le(s) local (locaux) dont je dispose	2,75 (1,29)	0.22
o12 : Le matériel dont je dispose	2,65 (1,25)	0.19
<i>Score moyen de l'échelle « MATÉRIEL »</i>	2,70	

Tableau 44 : Scores moyens aux items de la dimension MATERIEL et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE

	Score	Corrélation avec la dimension « fréquence » (p<0.0001)
o19 : Le nombre d'élèves par classe	2,70 (1,20)	0.15

Tableau 45 : Score moyen à l'item o19 et corrélation de cet item avec la dimension FREQUENCE

Les dispositifs

Le tableau suivant présente dans quelle mesure les répondants connaissent chacun des douze dispositifs culturels proposés dans le questionnaire. La dernière colonne indique le pourcentage de participants ayant déjà eu recours à un ou à plusieurs de ces dispositifs. Les abstentions à ces items sont rares : entre 0,1% (pour l’item d2) et 0,8% (pour l’item d9).

	Pas du tout	Un peu	Très bien	Utilisés par...
d1 : Les circulaires d’infos culturelles	69,4%	27,7%	2,6%	11,2%
d2 : Le prix des lycéens du Cinéma belge francophone	75,7%	19,3%	4,9%	2,8%
d3 : Les Quartz de la chanson	86,1%	11,6%	2%	1,5%
d4 : Le portail des musées	38,3%	44,2%	17,2%	11,8%
d5 : L’opération « Sur les planches »	77,8%	19%	2,8%	1,8%
d6 : Le Muséobus	69,1%	23,3%	6,9%	3,7%
d7 : Le concours SLAM	71,4%	21,1%	6,8%	2,9%
d8 : Le concours « Sciences en scène »	83,1%	14,1%	2,6%	1,6%
d9 : Les Jeunesses musicales	25,6%	39%	34,7%	12,7%
d10 : L’opération « Arts à l’école »	84,7%	11,3%	3,5%	2,8%
d11 : Le décret Culture-école et/ou le programme « La culture a de la classe »	78,5%	18%	3,3%	2,7%
d12 : Les actions de sensibilisation et de formation de l’AWaP	71,7%	20,9%	6,9%	3,9%

Tableau 46 : Fréquences des réponses pour la dimension DISPOSITIFS

À l’exception des Jeunesses musicales et du Portail des musées en Wallonie et à Bruxelles, la majorité des répondants déclarent ne pas connaître du tout les dispositifs proposés par la cellule Culture-enseignement. Cette non-connaissance est particulièrement marquée pour le concours des Quartz de la chanson (concours mettant en valeur les auteurs-interprètes de chansons francophones de la FW-B), que 86,1% des répondants déclarent ne pas connaître du tout, ainsi que pour l’opération « Arts à l’école » et le concours « Sciences en scène ».

À l’inverse, les Jeunesses musicales sont de loin le dispositif le mieux connu, que seuls 25,6% des enseignants répondent ne pas connaître du tout, alors que 34,7% les connaissent « très bien ». De manière plus modeste, le Portail des musées en Wallonie et/ou le portail des musées à Bruxelles et les dossiers pédagogiques qui y sont proposés sont également mieux connus que les autres dispositifs : 38,3% des répondants ne les connaissent pas du tout, alors que 17,2% déclarent les connaître très bien.

De manière générale, les professeurs d’arts connaissent mieux (ou moins mal) ces dispositifs ; c’est ce que nous apprend l’analyse de la variance pour cette dimension.

Domaine	N	Moyennes	Écart-types
Enseigne les arts	96	1,56	0,33
N'enseigne pas les arts	755	1,36	0,30
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 47 : Moyennes et écarts-types pour la dimension DISPOSITIFS selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique)

Par ailleurs, 33,1% des enseignants interrogés ont déjà eu recours à un ou à plusieurs de ces dispositifs dans le cadre de leur cours. 12,7% ont déjà fait appel aux Jeunesses musicales, 11,8% ont déjà eu recours au Portail des musées et 11,2% ont déjà consulté les circulaires d'informations culturelles de la FWB. Par contre, il semble que très peu d'enseignants parmi les répondants aient sollicité les Quartz de la chanson (1,5%), le concours « Sciences en scène » (1,6%) ou l'opération « Sur les planches » (1,8%).

Lorsqu'ils ont eu recours à ces dispositifs, les répondants en semblent majoritairement satisfaits puisqu'à la question « *Si vous avez déjà eu recours à un (ou plusieurs) de ces dispositifs, dans quelle mesure en avez-vous été satisfait(e) ?* », 62% déclarent en avoir été satisfaits alors que seuls 9% ont exprimé leur insatisfaction.

Pas du tout satisfait(e)	Pas satisfait(e)	Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)	Satisfait(e)	Tout à fait satisfait(e)
5%	4%	29%	44%	18%

Tableau 48 : Fréquences des réponses à l'item de satisfaction d13

4. Analyses des corrélations entre les dimensions

Après les analyses des différentes dimensions, nous avons calculé les corrélations existant entre les dimensions, et ce afin de vérifier s'il existe un lien entre nos différentes variables.

Toutes nos corrélations sont significatives au seuil de $p < 0.05$. Notons également que toutes sont positives (voir annexe 12). Nous n'interpréterons cependant pas chacune de ces corrélations, et ce dans un souci de pertinence par rapport à nos hypothèses de recherche.

	cours	fi	fréquence	soi	enseignement	communauté	matériel
eac	0.57	0.37	0.38	0.45	0.23	0.28	0.08

Tableau 49 : Corrélations entre la dimension EAC et 7 autres dimensions

L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle est corrélée positivement avec chacune des autres dimensions. La corrélation la plus élevée (0.57) est celle qui lie les dimensions « eac » et « cours » : dans notre enquête, plus les enseignants estiment l'éducation artistique et culturelle importante, plus ils se sentent responsables de son intégration dans leurs cours. Contrairement à l'une de nos sous-hypothèses initiales, la corrélation entre l'eac et la fréquence d'intégration des dimensions artistique et/ou culturelle est significative, avec un coefficient de corrélation d'une valeur de 0.38.

La fréquence d'intégration des dimensions artistique et/ou culturelle est également corrélée, positivement et de manière significative ($p < 0.001$) avec chacune des autres dimensions.

	eac	cours	fi	soi	enseignement	communauté	matériel
fréquence	0.38	0.63	0.71	0.68	0.57	0.39	0.22

Tableau 50 : Corrélations entre la dimension FREQUENCE et 7 autres dimensions

La corrélation la plus élevée, avec une valeur de 0.71, est celle qui lie la fréquence et le sentiment d'auto-efficacité : plus les enseignants jouissent d'un bon TSE dans le domaine des arts et estiment avoir reçu une formation initiale adéquate pour les intégrer, plus ils organisent fréquemment ce genre d'activités. L'inverse peut également être envisagé : plus les enseignants intègrent les dimensions artistiques et culturelles dans leur(s) cours, plus leur sentiment d'auto-efficacité est élevé. Une corrélation, même élevée, ne permet en effet pas de conclure à un lien de cause à effet ; néanmoins, l'existence d'un « cercle vertueux » entre ces deux dimensions peut être considérée comme plausible.

D'autre part, le sentiment d'être responsable de l'éducation artistique et culturelle semble chez la plupart des répondants se traduire en actes puisque les dimensions « fréquence » et « cours » sont également corrélées, et de manière importante (0.63). Cela signifie également

que moins les enseignants se sentent responsables des aspects culturels et artistiques, moins ils les intègrent dans leur(s) cours.

La fréquence à laquelle les enseignants abordent les arts et la culture est aussi positivement corrélée avec chacune de nos dimensions « obstacles-leviers » : les aspects liés aux institutions scolaires et culturelles (0.57), la « communauté » (0.39) et les aspects matériels (0.22). En particulier, la perception de « soi » (incluant l’envie, l’intérêt pour les arts, les pratiques pédagogiques habituelles...) est fortement liée à la fréquence de cette intégration puisque cette corrélation est de 0.68.

Les corrélations liant la perception de « soi » comme un facteur favorable pour l’intégration aux autres dimensions sont elles aussi particulièrement élevées.

	eac	cours	fi	fréquence	enseignement	communauté	matériel
soi	0.45	0.72	0.82	0.68	0.70	0.52	0.33

Tableau 51 : Corrélations entre la dimension SOI et 7 autres dimensions

Nous remarquons que la corrélation entre la dimension « soi » et le sentiment d’auto-efficacité est très élevée (0.82). Cette valeur nous semble assez logique puisque certains des items de ces dimensions mesurent sensiblement le même construct. C’est le cas par exemple des items fi2 et o17 qui interrogent la confiance qu’ont les enseignants dans leurs capacités à intégrer les arts et la culture, ou encore des items fi1 et o10 qui portent sur la formation initiale.

	eac	cours	fréquence	soi	enseignement	communauté	matériel
fi	0.37	0.68	0.71	0.82	0.66	0.40	0.26

Tableau 52 : Corrélations entre la dimension FI et 7 autres dimensions

La corrélation de 0.68 entre les dimensions « fi » et « cours » nous apporte une information plus pertinente : elle signifie que plus les enseignants ont un sentiment d’auto-efficacité élevé dans le domaine de l’éducation artistique et culturelle, plus ils se sentent responsables de son intégration.

Enfin, notons une corrélation de 0.50 entre les dimensions « enseignement » et « cours » : plus les enseignants estiment les institutions scolaires et culturelles propices à l’éducation artistique et culturelle, plus ils se sentent responsables de son intégration.

	eac	cours	fi	fréquence	soi	communauté	matériel
enseignement	0.23	0.50	0.66	0.57	0.70	0.53	0.43

Tableau 53 : Corrélations entre la dimension ENSEIGNEMENT et 7 autres dimensions

5. Analyse qualitative des dimensions

En fin de questionnaire, deux questions ouvertes étaient proposées aux répondants. La première de ces questions, soit « *Avez-vous une ou des remarque(s) concernant le(s) dispositif(s) au(x)quel(s) vous avez eu recours ?* » a suscité 31 commentaires. La seconde, « *Avez-vous une ou des remarque(s) concernant ce questionnaire ?* », en a amené 89 autres. Nous avons remarqué que les réponses à ces questions, en étant très variées, abordaient les différents aspects préalablement investigués dans le questionnaire : l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle, l'intégration des dimensions artistique et culturelle au sein des cours, les difficultés liées aux activités artistiques, la connaissance des dispositifs culturels.

Pour cette raison, nous avons décidé d'analyser les commentaires obtenus en les regroupant selon les différentes dimensions investiguées.

L'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle

8 participants ont évoqué dans leur commentaire l'importance de l'éducation artistique et culturelle, dont 5 en mentionnant ses apports pour les élèves, dont, entre autres, l'ouverture, l'esprit critique et la citoyenneté. 4 répondants évoquent, voire déplorent, le manque (ou la perte) d'intérêt que ce domaine suscite dans l'enseignement.

L'éducation artistique et culturelle (n=8)

- Favoriser l'envie en montrant que ce qui n'est pas utile est pourtant essentiel
- (...) les cours d'art et de culture (dessin, musique, ...) restent des cours intéressants, qui permettent aux élèves d'ouvrir leur esprit sur le monde et d'accéder à la culture (pas toujours accessible à la maison pour des raisons financières ou autres).
- L'Art et la Culture sont plus que nécessaires à notre époque où l'on parle presque exclusivement de rentabilité et de compétences techniques.
- C'est important pour construire des citoyens responsables.
- Je regrette fortement que ces aspects passent au second plan dans la plupart des cours, car ils permettent à l'élève d'appréhender le monde, de le comprendre et de se positionner de façon totalement neutre.
- (...) je constate qu'il y a de moins en moins d'intérêt pour ce cours que l'on supprime au fur et à mesure des années.
- (...) il serait bon de remettre dans les programmes du 1^{er} degré général une heure de musique et une heure de dessin hebdomadaires (...)
- Il ne faut pas oublier que depuis très longtemps, les heures accordées à l'expression artistique sont rognées et disparaissent des grilles horaires au profit d'autres cours théoriques ou du sport, bien plus valorisé que la culture. (...).

L'EAC dans mon (mes) cours

12 répondants ont, dans leur commentaire, lié l'éducation artistique et culturelle au(x) cours dont ils ont la charge. 9 d'entre eux ont mentionné des exemples d'activités à connotation artistique et/ou culturelle qu'ils mènent en classe. On peut remarquer que la conception de l'intégration des arts est relative : si un répondant mentionne l'apport des arts pour faciliter l'accès à la dimension symbolique dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté, un autre en revanche envisage que faire un schéma peut représenter une forme d'activité artistique, ce qui se situe assez loin de « l'expérience artistique » décrite par Bordeaux et Deschamps (2013) ou de « l'expérience esthétique » chère à Kerlan (2013, 2015).

3 enseignants ont également justifié leur manque d'intérêt pour l'éducation artistique et culturelle par la nature du ou des cours dont ils ont la charge.

L'EAC dans mon (mes) cours (n=12)

- Dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté, les habiletés de pensées liées à la pensée symbolique constituent une dimension à ne pas négliger et l'apport des œuvres artistiques facilite l'accès à cette dimension.
- intégration de la culture de la langue apprise dans le cours via les docs en langue cible
- Dans le programme d'Éducation Physique, 1 des 4 axes qui doit être développé s'appelle "Expression". J'y travaille notamment l'impro (...)
- Étant professeur d'histoire, il m'arrive souvent d'analyser des tableaux, peintures, sculptures, temples, etc. de la civilisation étudiée ou période étudiée.
- On peut très bien intégrer des parties artistiques à un cours de mathématiques (...) réaliser un petit dessin animé en intégrant des équations dans un logiciel de math.
- Dans le cours d'option math, il y a un thème sur l'art et le nombre d'Or. Un lien peut-être rapidement fait en comparant la perspective naturelle et la représentation en perspective cavalière.
- Le fait que le cours de langues se donne à des élèves de sections fort différentes groupés dans un même cours rend plus difficile le fait d'aborder des sujets plus culturels. A part la compréhension à l'audition d'une chanson (...), je ne vois pas un sujet culturel intéresser aussi des élèves d'infographie, de menuiserie et d'électricité.
- Pour des cours professionnels du type Gestion/Compta (...), à part gérer l'aspect financier et éventuellement organisationnel d'une manifestation culturelle, l'intégration de notions artistiques / culturelles me paraît particulièrement improbable !
- Donnant les sciences et des cours techniques, l'artistique intervient très peu sauf quand ils doivent faire un schéma...
- mon cours est l'apprentissage d'un métier hors de ces intérêts
- Il est vrai que dans le domaine de la construction gros-œuvre que j'enseigne, le domaine artistique et/ou culturel importe peu.
- Étant prof de Math et d'Informatique, je ne me sens pas vraiment concernée....

Les obstacles et leviers

Concernant cette dimension, les répondants ont, dans leurs commentaires, principalement mis l'accent sur les difficultés auxquelles était confrontée l'intégration des arts et de la culture à l'école. L'obstacle le plus souvent cité est le facteur temps, mentionné par 12 participants : le temps nécessaire pour organiser les activités, mais également le temps qui empiète sur la « matière à boucler ».

Facteur temps (n=12)
<ul style="list-style-type: none">• Tout n'est problème que de temps et d'argent.• Beaucoup de temps passé à organiser de simples visites (musées)• Charge de travail supplémentaire + manque de temps• Il est parfois difficile de mettre en place un tel concours car plusieurs facteurs pratiques (temps, matériel, ...) ne sont pas identiques à chaque classe/école.• Quel que soit le dispositif, la difficulté pour moi reste l'organisation au sein de l'école, et la gestion du temps (matière à "boucler", échéances des bulletins), malheureusement...• Les mathématiques sont présentes partout mais hélas le manque de temps ainsi que la quantité de matières à voir ne nous permettent pas de faire un lien entre l'art et les maths.• Intégrer les arts est tentant et intéressant mais le programme ne le permet pas. C'est déjà assez serré ainsi• La "perte" d'heures de cours autres que le nôtre durant l'activité culturelle.• (...) un temps qui est déjà trop court pour voir la matière du programme (...)• Le programme à suivre est tellement vaste et le niveau des élèves tellement bas que je n'ai pas le temps de sortir du programme, sauf pour 1 ou 2 chansons par an.• La priorité pour chaque professeur est le programme. Or, il n'existe pas de support pour chaque matière. Partir du tableau Guernica en histoire ou en sciences sociales est génial mais suppose un outil existant sinon un travail titanesque faisant des liens avec le programme.• Le principal frein réside dans les moyens et les conditions d'enseignement (matériel, temps, nombre d'élèves par classe et localisation de l'école).

Le coût des activités est également mentionné dans 9 commentaires.

Coût des activités (n=9)
<ul style="list-style-type: none">• Se battre pr avoir des subsides et réaliser le projet• difficultés liées au coût• Le prix!!!!• Les prix sont inintéressants pour beaucoup d'élèves...• Coût non négligeable pour certaines actions "habituelles" défavorable pour un public économiquement vulnérable. Budget des écoles inadéquat avec certaines activités, surtout les plus éloignées.• Tout n'est problème que de temps et d'argent.• la question du coût de la culture, réel frein dans l'enseignement• il [le questionnaire] n'aborde pas la question du financement des activités culturelles et artistiques, qui est le frein principal à l'organisation de ces activités (que ce soit via l'école ou par les parents) de même que l'obligation des 90% de participants lors des sorties. autre souci, les transports, beaucoup trop chers.• Il [le questionnaire] n'aborde pas le problème du coût de ces activités pour les parents ; c'est souvent un frein (...).

La proximité (ou l'éloignement) des établissements par rapport aux institutions culturelles est évoquée par 5 participants.

Proximité des institutions culturelles (n=5)

- La proximité des grands centres urbains facilite les démarches, elle rend plus aisé l'accès aux appels à projets.
- Accessibilité / Disponibilité des dispositifs matériels (...) souvent réduite
- La notion de déplacement: difficile pour les écoles rurales d'aller vers l'art et la culture.
- Le principal frein réside dans les moyens et les conditions d'enseignement (matériel, temps, nombre d'élèves par classe et localisation de l'école).
- (...) les transports, beaucoup trop chers.

5 répondants ont émis un commentaire au sujet des « facteurs humains », qui correspondent à notre dimension « SOI » : la direction (dont l'importance du rôle est mentionné explicitement à 3 reprises), les élèves et les parents (décrits comme enthousiastes), les collègues (dont le manque de soutien est évoqué par un répondant).

Facteurs humains (n=5)

- Le rôle des directions, tant au niveau de la communication qu'au niveau des facilités d'organisation est prépondérant.
- concernant les élèves, ils ne connaissent pas grand-chose en arts et culture mais souvent, ils sont contents de découvrir.
- Je maîtrise mieux l'aspect culturel qu'artistique... on ne peut hélas envisager l'un ou l'autre sans appui de sa direction, surtout l'aspect culturel pouvant se faire au travers de voyages (linguistiques) et la préparation de ceux-ci...rendus parfois impossibles.
- Le directeur autorise une sortie par an et par classe mais avec objectifs pédagogiques très précis liés à la matière enseignée. (...) J'ai voulu mettre sur pied des sorties théâtrales le soir pour les élèves (demandeurs comme leurs parents) mais ai reçu un accueil glacial (voire plus) de la part des collègues (...)
- L'ouverture vers la culture émane davantage d'une personne que de la philosophie d'un établissement, hélas.

Les contraintes générales liées à l'institution scolaire (horaires, lourdeur administrative, nombre d'élèves) et le manque de locaux ou de matériel adaptés sont évoqués par 5 enseignants.

Contraintes liées à l'institution scolaire + locaux / matériel (n=5)

- Dispositif même de l'enseignement qui ne permet pas le développement de projets ((...) 6 établissements différents = impossible de s'organiser pour mobiliser une journée entière avec les élèves).
- Lourdeur administrative, manque de souplesse (...)
- Les moyens (achat de matériel, salles non appropriées), la souplesse des plannings (organisation des sorties) et la pédagogie (coupure des horaires...) ne favorisent en rien la valorisation de cet enseignement.
- Le principal frein réside dans les moyens et les conditions d'enseignement (matériel, temps, nombre d'élèves par classe et localisation de l'école).
- Je change souvent de local et il est difficile de transporter tout le matériel nécessaire.

Nous remarquons que très peu de répondants ont émis un commentaire sur les facteurs qui relèvent de la dimension « SOI » dans notre questionnaire : les pratiques pédagogiques habituelles, les attentes en termes de discipline ni le sentiment d'auto-efficacité n'ont été évoqués. Notre constat est le même en ce qui concerne les facteurs que représentent l'évaluation et la formation initiale.

Les dispositifs culturels

La faible visibilité des dispositifs culturels a également fait l'objet de commentaires. Parmi ceux-ci, 10 ont remarqué la faible visibilité ou faible lisibilité de l'offre culturelle. 2 répondants ciblent le manque d'activités proposées en lien avec leurs cours respectifs. Seul un enseignant précise qu'il reçoit des circulaires d'informations culturelles.

Visibilité de l'offre culturelle (n=13)
<ul style="list-style-type: none">• Les circulaires ne sont pas toujours claires (...)• Le manque de visibilité flagrant de certains dispositifs dans les établissements scolaires• Il est en effet dommage de ne pas être au courant des dispositifs....il faudrait peut-être créer un groupe avec des infos qui passent via les mails• Je ne connais (et n'ai reçu la publicité) que des World Skills• Pas toujours bien connue, ni bien vendue• C'est toujours sur renseignements personnels.• Souvent, on doit réaliser quelques recherches supplémentaires pour obtenir plus d'infos sur ce qu'on souhaite vraiment vivre avec les élèves.• Je me base sur mes acquis ou sur mes visites personnelles de musées. J'aimerais pouvoir recevoir régulièrement via mail des sites ou ref culturels en rapport avec le programme à suivre.• C'est juste vraiment dommage que nous ne soyons pas plus au courant de tout ce qui existe même si ce n'est pas notre domaine de prédilection ou de cours.• Je n'ai jamais reçu d'information à propos de ces dispositifs• Peu d'offre en anglais, donc nous faisons appel à des troupes anglaises• Il y a peu d'activités prévues en lien avec le grec ancien• Je reçois des circulaires en rapport avec la culture (...)

En outre, 6 répondants ont manifesté leur satisfaction d'avoir découvert certains dispositifs culturels au travers du questionnaire proposé.

Enfin, parmi les répondants, 6 ont commenté la qualité des dispositifs et/ou l'adéquation de ceux-ci avec les projets pédagogiques. 3 commentaires sont enthousiastes, les 3 autres plus mesurés.

Qualité et adéquation des dispositifs avec les projets pédagogiques (n=6)
<ul style="list-style-type: none">• offre théâtrale du centre culturel pas toujours en rapport avec nos souhaits• Les thèmes imposés pour les concours n'intéressent pas souvent tous les types d'élèves, les délais ne correspondent pas à la réalité scolaire.• Parfois pas raccord avec le terrain.• Les dossiers sont complets, bien réalisés et bien illustrés• " Les journées enseignants" organisées par certains musées ou lieux d'expositions, avec dossiers pédagogiques, sont très utiles pour nous permettre d'organiser ou non les visites avec nos élèves.• Nous avons une bonne (excellente) collaboration avec la Maison de la Culture de notre commune qui permet à toute notre équipe de donner une dimension culturelle à notre cours.

V. Discussion

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la manière dont l'éducation artistique et culturelle est perçue et intégrée a jusqu'à présent été peu questionnée par le domaine des sciences de l'éducation. En répondant aux hypothèses que nous avons posées, notre recherche a permis de déceler certaines tendances parmi les réponses des enseignants du secondaire et d'ainsi dégager quelques pistes pour de possibles futures investigations. Ces tendances sont proposées ci-après et mises en perspective avec notre revue de la littérature.

Les enseignants du secondaire estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante

D'emblée, notre recherche a permis de mettre en lumière l'importance que les enseignants du secondaire de la FW-B accordent à l'éducation artistique et culturelle. En effet, parmi les participants à notre enquête, plus de 95% se sont déclarés en accord avec les items affirmant l'importance et l'utilité d'insérer les arts et la culture à l'école.

Nous avons accueilli ce pourcentage élevé sans grande surprise : en effet, pour Bamford (2006), cette perception est largement partagée par l'opinion publique, et ce de manière internationale. En France, Kerlan (2007) écrit que « *l'art à l'école et, plus largement, la légitimité éducative des pratiques artistiques et culturelles, semblent faire l'objet d'un rare consensus* » (2007, p.83). De même, aux États-Unis, les enseignants interrogés par Oreck (2004) et les futurs enseignants questionnés par Lee et Cawthon (2015) ont également jugé l'éducation artistique importante dans le parcours des élèves.

En FW-B, cet intérêt n'est pourtant pas toujours ressenti par les professeurs spécialistes des arts (Delhaye et al., 2017). Le faible poids des matières artistiques dans le parcours scolaire des élèves (Eurydice, 2009 ; Winner et al., 2014) pourrait en partie expliquer ce ressenti. Notre enquête a en effet sondé l'importance « absolue » de l'éducation artistique et culturelle, et ne l'a pas mise en perspective (ni en « concurrence ») avec les autres matières. Le biais de désirabilité sociale pourrait de plus être particulièrement marqué pour ce genre d'items.

Cependant, il importe de considérer que les répondants ont très majoritairement (c'est-à-dire à plus de 85%) estimé que l'éducation artistique et culturelle devrait faire l'objet d'un cours obligatoire, et ne plus relever uniquement d'un choix d'option dès le 2^e degré. Rappelons ici que, si le PECA doit suivre l'élève jusqu'au terme de sa scolarité secondaire (PEE, 2017), aucune heure d'éducation artistique et culturelle n'est tant qu'à présent prévue dans les grilles horaires des élèves du secondaire supérieur.

Notre première hypothèse, selon laquelle « **les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante** », peut donc être validée, même si cette croyance n'est pas ancrée de manière similaire parmi tous les enseignants : en effet, contrairement à notre sous-hypothèse 1a, les femmes y accorderaient une importance accrue. Cependant, nous remarquons que les femmes sont particulièrement nombreuses parmi les professeurs de langue (elles représentent en effet 85% des enseignants de ce domaine), et à l'inverse beaucoup moins représentées parmi les professeurs d'éducation physique et d'informatique ou d'éducation par la technologie. Or, le domaine enseigné par les répondants n'est pas sans lien avec la perception de l'éducation artistique et culturelle - nous y reviendrons ultérieurement.

Les enseignants du secondaire s'estiment responsables de l'intégration des arts et de la culture à l'école

La recherche quantitative menée en 2004 par Oreck aux États-Unis indique que, si les enseignants interrogés estiment les arts et la culture importants, ils ne considèrent pas pour autant avoir le devoir de les insérer dans leur pratique.

Les résultats que nous avons obtenus pour la FW-B diffèrent de ceux obtenus par Oreck : s'il existe une différence significative entre les professeurs spécialistes des arts et les autres, une même tendance se dégage parmi l'ensemble des répondants : la majorité des enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle peut s'envisager dans de nombreux cours, et n'est pas réservée aux seuls professeurs d'éducation artistique. La plupart de nos enseignants non-spécialistes des arts (un peu plus de 70%) se considèrent responsables de l'intégration des arts et de la culture à l'école, et estiment d'ailleurs leur(s) cours propice(s) à cette intégration.

Loin d'en revendiquer un quelconque monopole, plus de 85% des professeurs d'éducation artistique et culturelle estiment eux aussi que l'intégration des arts et de la culture relève de la responsabilité de l'ensemble des professeurs ; ce résultat rejoint pour sa part les déclarations des enseignants entendus par Delhaye et al. (2017) dans le cadre du PEE.

Nous rejetterons donc notre deuxième hypothèse qui postulait qu'« **à l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire ne se sentent pas responsables de l'intégration des arts et de la culture à l'école** ». Nos sous-hypothèses 2a (« Les enseignants non-spécialistes des arts estiment que leur(s) cours ne se prête(nt) pas à l'intégration des arts et de la culture ») et 2b (« Les enseignants estiment que l'éducation

artistique et culturelle doit relever de la responsabilité des professeurs d'éducation artistique ») ne peuvent pas non plus être validées.

Notons cependant que parmi les enseignants non-spécialistes des arts, seule une minorité envisage de suivre une formation continuée dans le domaine artistique. La formation continuée apparaît pourtant dans la littérature comme un facteur-clé d'une implémentation effective et efficace des arts en classe (Bordeaux, 2017 ; Lauret, 2014 ; Mathieu, 2006 ; Oreck, 2006 ; UNESCO, 2006).

Les différents axes de l'éducation artistique et culturelle sont inégalement exploités par les enseignants du secondaire

Les fréquences d'intégration d'activités artistiques et/ou culturelles déclarées par les répondants semblent elles aussi confirmer l'importance que les enseignants accordent aux arts et à la culture dans le parcours des élèves. On peut en effet se réjouir que les activités *extra-muros* semblent très répandues, puisque 66% des répondants déclarent en organiser au moins une fois par an.

Lorsqu'il s'agit d'intégrer les arts et la culture au sein même de la classe, on constate cependant des disparités en fonction des trois axes constitutifs de l'éducation artistique et culturelle. Si l'analyse d'œuvres artistiques et les notions théoriques ou historiques concernant les arts sont abordées plus d'une fois par trimestre par presque la moitié de nos enseignants non-spécialistes des arts, la pratique artistique, même ponctuelle, semble en revanche être l'axe le plus délaissé puisque deux enseignants non-spécialistes sur trois ne l'abordent qu'une fois par an, voire jamais. À l'inverse, cet axe est celui le plus exploité par les professeurs d'éducation artistique : 88% l'envisagent une fois par mois, voire plusieurs fois par semaine. Pour les élèves, on pourrait considérer que l'importance accordée aux différents axes par les professeurs d'éducation artistique et par leurs collègues non-spécialistes des arts s'équilibrerait ainsi, mais ce serait oublier que, au-delà de la 2^e année du secondaire, les élèves ne choisissant pas une option à visée artistique ne reçoivent plus aucun cours appartenant à ce domaine, et ne seraient donc plus que très occasionnellement confrontés à une pratique artistique, aussi peu ambitieuse soit-elle.

Nous devons cependant nuancer notre troisième hypothèse de départ, selon laquelle « **à l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire intègrent actuellement peu les dimensions culturelles et artistiques dans leurs activités** »,

puisque des activités culturelles extra-scolaires sont fréquemment organisées par nos répondants, mais que ceux-ci n'impliquent que rarement leurs élèves dans des productions artistiques.

Certains des commentaires apportés aux deux questions ouvertes de notre questionnaire nous incitent également à envisager la portée des activités mises en place sans pessimisme mais avec prudence : il est possible que les activités déclarées par les participants à notre enquête recouvrent des réalités très différentes, les quatre items de la dimension « fréquence » ne distinguant pas les projets d'envergure des allusions peut-être fugaces aux arts ou à la culture. Nous rejoignons ainsi certains auteurs (Kerlan, 2013 ; Chavaroche, 2013, dans Lauret, 2014 ; Lauret, 2014 ; Snyders, 1999) lorsqu'ils affirment que l'intégration des aspects (plus ou moins) artistiques ne garantit à elle seule ni la qualité de l'éducation artistique et culturelle, ni des résultats concluants et/ou pérennes pour les élèves.

Nous remarquons également d'importantes divergences entre les fréquences déclarées par les participants selon le domaine enseigné, comme nous le développerons plus amplement ci-après.

Outre la (ou les) spécialisations des enseignants répondants, certaines de leurs caractéristiques peuvent aussi être liées à ces fréquences d'intégration dans leur pratique professionnelle : en effet, l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle, le sentiment d'être responsable de son intégration et le sentiment d'auto-efficacité dans ce domaine sont tous trois positivement corrélés aux fréquences rapportées par nos enseignants, et ce de manière significative, ce qui nous permet de valider nos sous-hypothèses 2e (« Plus le sentiment d'être responsable de l'EAC est fort, plus la fréquence à laquelle les enseignants y recourent est élevée ») et 4b (« Plus le sentiment d'auto-efficacité dans le domaine de l'EAC est élevé, plus la fréquence à laquelle les enseignants y recourent est élevée »), et de rejeter notre sous-hypothèse 3c (« L'importance accordée à l'EAC n'est pas significativement corrélée à la fréquence à laquelle les enseignants y recourent »).

Les enseignants du secondaire déclarent majoritairement un bon sentiment d'auto-efficacité dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle

La littérature évoque régulièrement les insuffisances de la formation initiale des enseignants en matière d'éducation artistique et culturelle, et ce de manière internationale (Bamford, 2006 ; UNESCO, 2006), aux États-Unis (Oreck, 2004) ou, récemment, en FW-B (Delhaye et al., 2017). Notre enquête semble confirmer ces constats puisque trois enseignants non-

spécialistes des arts sur quatre déclarent dans notre enquête que leur formation initiale ne les a pas préparés à intégrer les dimensions artistiques et/ou culturelles à leur pratique professionnelle.

Par ailleurs, on peut s'étonner que, parmi les professeurs de musique, d'arts d'expression ou encore de graphisme, 16% posent le même constat. Ce pourcentage peut s'expliquer par le fait que de nombreux cours artistiques sont dispensés par des enseignants n'ayant pas suivi une formation initiale basée sur les arts. À titre d'exemple, les cours d'expression verbale ou de communication et expression sont régulièrement dispensés par des professeurs de français n'ayant pas forcément bénéficié d'une formation à ces aspects durant leur cursus.

D'autre part, des recherches menées en Australie (Garvis & Pendergast, 2010), aux USA (McKean, 2001 ; Oreck, 2004) ou encore en Grèce (Kampylis et al., 2009) concluent que les enseignants non spécialistes des arts n'ont pas un sentiment d'auto-efficacité élevé dans le domaine artistique. Pourtant, presque deux tiers des enseignants de notre enquête (65%) déclarent un bon sentiment d'auto-efficacité lié à l'intégration des aspects artistiques et/ou culturels dans leur(s) cours.

Par conséquent, nous rejetons notre quatrième hypothèse qui postulait qu'« **à l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants du secondaire se sentent insuffisamment compétents pour intégrer les dimensions culturelles et artistiques dans leur(s) cours** », mais nous validons la sous-hypothèse 4a (« À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les enseignants estiment leur formation initiale insuffisante pour intégrer les dimensions culturelles et artistiques dans leur(s) cours »).

Au vu de la force de la corrélation qui lie ce sentiment d'auto-efficacité à la fréquence d'intégration des arts et de la culture, nous sommes tentée de rejoindre Oreck (2006) et Lummis et al. (2014) qui croient en l'existence d'une « spirale positive » : plus un enseignant inclut les arts et la culture dans sa pratique, plus son TSE dans ce domaine s'en trouve renforcé, ce qui en retour augmentera la probabilité qu'il les intègre à nouveau.

Le sentiment d'auto-efficacité dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle apparaît donc comme un facteur-clé de l'implémentation des arts et de la culture à l'école en FW-B.

Les croyances et les pratiques des enseignants au sujet de l'éducation artistique et culturelle diffèrent selon le domaine enseigné.

Grâce aux analyses de variance, nous avons pu observer des différences parmi les résultats des participants selon le domaine enseigné. Ces distinctions sont peu présentes dans la littérature, la plupart des recherches prenant place dans le cadre de l'enseignement primaire, ou envisageant un échantillon d'enseignants du secondaire assez restreint.

Tout d'abord, nous avons comparé les réponses des professeurs d'éducation artistique à celles de leurs collègues non-spécialistes des arts. Les analyses ANOVA nous ont ainsi permis de constater que les professeurs d'arts déclarent accorder une importance plus marquée aux arts et à la culture que leurs collègues. Ils sont également plus nombreux à déclarer un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'éducation artistique et culturelle, mais considèrent également de manière plus marquée que celle-ci doit être prise en charge par l'ensemble du corps éducatif. Ils déclarent un meilleur sentiment d'auto-efficacité lié aux arts et sont plus nombreux à estimer avoir reçu une formation initiale leur permettant d'intégrer les arts à leur enseignement. Ils connaissent mieux les dispositifs présentés par la cellule Culture-enseignement, et s'ils organisent d'ailleurs un peu plus fréquemment que leurs collègues des activités culturelles extra-scolaires, c'est surtout au niveau de la plus grande fréquence des pratiques artistiques en classe que la différence avec leurs collègues se marque.

Ensuite, nous avons observé des différences parmi les professeurs non-spécialistes des arts en fonction du domaine qu'ils enseignent. En effet, en Europe, les professeurs de langues ou de littérature sont les plus enclins à faire des liens avec les aspects artistiques ; ces liens sont plus rares lorsqu'il s'agit des sciences (Eurydice, 2009).

Notre recherche montre effectivement que les professeurs qui enseignent dans le domaine des langues (les professeurs de français, de langues modernes ou anciennes), mais aussi de sciences humaines (histoire, géographie, cours philosophiques, sciences économiques et/ou sociales) accordent une importance plus marquée à l'éducation artistique et culturelle que leurs collègues non-spécialistes des arts. Ces enseignants déclarent par ailleurs un sentiment de responsabilité plus élevé vis-à-vis de l'intégration des arts et de la culture, et un meilleur sentiment d'auto-efficacité lié aux arts. Les professeurs enseignant le domaine des langues sont d'ailleurs ceux qui, parmi les enseignants non-spécialistes des arts, intègrent le plus fréquemment ces aspects à leur pratique. Ils sont directement suivis de leurs collègues de sciences humaines.

À l'inverse, l'importance accordée à la présence des arts et de la culture à l'école est moins élevée pour les professeurs de mathématiques et/ou de sciences, pour les professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle et pour ceux d'informatique et/ou d'éducation par la technologie. Ces enseignants, ainsi que ceux dispensant le cours d'éducation physique, se sentent aussi moins responsables de l'intégration des dimensions artistiques et culturelles dans leurs cours. Les professeurs de math et/ou de sciences, d'informatique et/ou d'éducation par la technologie et d'éducation physique déclarent également un moins bon sentiment d'auto-efficacité lié à l'éducation artistique et culturelle que leurs collègues non-spécialistes des arts.

Les professeurs de math et/ou de sciences sont ceux qui intègrent le moins souvent des activités de pratique artistique à leurs cours. En ce qui concerne les trois autres axes (à savoir les sorties culturelles, l'analyse d'œuvres artistiques et les notions théoriques ou historiques concernant les arts), seuls les professeurs d'éducation physique les envisagent moins fréquemment que les professeurs de mathématiques et de sciences.

Ces résultats nous permettent donc d'infirmer notre sous-hypothèse 1b qui postulait que l'importance accordée aux arts et la culture à l'école ne variait pas selon le domaine enseigné. Notre sous-hypothèse 2c (« Les professeurs de mathématiques et/ou de sciences sont ceux qui se sentent le moins concernés par l'EAC ») peut elle aussi être rejetée car ce sont les professeurs d'éducation physique qui présentent la moyenne la plus basse, et ce de manière significative, pour la dimension « cours ». Nous rejeterons également la sous-hypothèse 3b (« Les professeurs de mathématiques et/ou de sciences sont ceux qui y recourent le moins ») puisque les professeurs d'éducation physique semblent, tous axes confondus, être ceux qui l'envisagent le moins fréquemment. Nous pouvons par contre valider notre hypothèse 3a (« À l'exception des professeurs d'éducation artistique, les professeurs de français, de langues modernes et de langues anciennes sont ceux qui recourent le plus à l'EAC »).

Néanmoins, vu le faible nombre de professeurs d'éducation physique ayant répondu à notre enquête (N=40), ces conclusions doivent être appréhendées avec la réserve qui s'impose.

Le niveau d'enseignement ne semble pas influencer les croyances ni les pratiques des enseignants du secondaire

Selon Oreck (2004), plus les professeurs enseignent à des niveaux élevés, moins ils intègrent les arts dans leur pratique : du maternel au secondaire, la place consacrée aux apprentissages artistiques s'amenuise. Notre enquête nous permet d'avancer que ce déclin ne semble pas

s'appliquer au sein même du secondaire. En effet, les analyses de variance que nous avons menées ne montrent aucune différence significative entre les réponses des participants qui enseignent dans le 1^{er} degré et les autres, ni entre ceux qui enseignent au 3^e degré et leurs collègues. Le niveau d'enseignement ne semble donc avoir aucune influence sur les fréquences d'intégration des aspects artistiques et culturels, pas plus que sur l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle, la responsabilité qu'ils estiment avoir dans son intégration ni le sentiment d'auto-efficacité dans le domaine des arts.

Nous validerons donc notre sous-hypothèse 1c postulant que « les enseignants estiment que l'éducation artistique et culturelle est importante, quel que soit le degré dans lequel ils enseignent » ainsi que notre sous-hypothèse 2d (« Le sentiment d'être responsable de l'EAC ne varie pas selon le degré auquel on enseigne »).

Cependant, afin de vérifier les éventuelles différences de pratiques ou de perceptions selon le niveau d'enseignement de manière plus fine, nous aurions dû segmenter le secondaire en deux parties (inférieur et supérieur) et non en trois degrés. En effet, nombreux sont les professeurs qui travaillent dans le second degré, et cette catégorie comprend aussi bien les AESI que les AESS. Envisager le degré inférieur vs le degré supérieur aurait permis d'émettre d'autres hypothèses en lien avec la formation initiale, et nos analyses de variance auraient ainsi pu être plus éclairantes.

Les enseignants du secondaire méconnaissent les dispositifs culturels soutenus par la cellule Culture-Enseignement

En France, Montoya (2013) a relevé dans son étude la disparité de l'offre culturelle et sa difficile lisibilité pour les acteurs de l'enseignement. Tant l'analyse quantitative des réponses aux items fermés de notre questionnaire que l'analyse qualitative des commentaires apportés aux questions ouvertes nous permettent de conclure que les dispositifs d'éducation artistique et/ou culturelle proposés ou présentés en FW-B par la cellule Culture-Enseignement sont méconnus de la plupart des enseignants du secondaire. À l'exception des Jeunesses musicales, et dans une moindre mesure du Portail des musées, la majorité des répondants déclarent ne pas connaître du tout ces dispositifs. Par ailleurs, certains commentaires ont ciblé le manque de lisibilité et de visibilité des dispositifs culturels, et quelques enseignants ont exprimé leur satisfaction d'avoir découvert l'existence de plusieurs dispositifs culturels via le questionnaire proposé.

Nous validerons donc notre hypothèse 6 qui postule que « **les enseignants du secondaire méconnaissent l'offre culturelle scolaire et les dispositifs soutenus par la cellule Culture-Enseignement** ». Notons cependant que, si les enseignants recourent peu à ces dispositifs, la majorité de ceux qui s'y sont essayés s'en déclarent satisfaits.

Les principaux leviers pour l'éducation artistique et culturelle sont relatifs à la perception que l'enseignant a de soi par rapport aux arts et à la culture à l'école.

Pour Lauret (2014), la manière dont les acteurs de terrain s'approprient les différentes réformes doit être prise en compte lors de leur implémentation ; celle-ci dépendra notamment du soutien qui leur est apporté (Guskey, 2002, dans Lee & Cawthon, 2015).

Si le PEE suscite une certaine opposition chez une partie du corps enseignant, le PECA pourrait par contre rencontrer certaines de leurs attentes.

En effet, la majorité des répondants ont manifesté un intérêt positif pour l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire. Cette vision positive pourrait faciliter l'implémentation du PECA, l'analyse des corrélations entre nos différentes dimensions montrant que, chez les enseignants interrogés, une perception positive de « soi » vis-à-vis de l'éducation artistique et culturelle est corrélée de manière importante (0.68) à la fréquence d'intégration des arts et de la culture dans leur(s) cours. En particulier, l'intérêt personnel que les répondants portent aux arts et à la culture, leur envie d'aborder ces aspects dans leur pratique professionnelle et les sentiments de responsabilité et d'auto-efficacité qu'ils éprouvent dans ce domaine peuvent être considérés comme des « leviers ».

La « communauté » (la direction, les parents et les élèves) est également ressentie positivement par la plupart de nos répondants, et la corrélation qui la lie aux occurrences d'arts et de culture est positive (0.39), même si moindre que celle liant la perception de soi aux fréquences.

Nous accepterons donc notre sous-hypothèse 5a, selon laquelle « **l'intérêt que les enseignants portent à l'EAC et leur envie de l'intégrer à leur(s) cours peuvent être considérés comme les principaux leviers pour son intégration** ».

Les principaux obstacles sont relatifs à la perception des contraintes liées à l'institution scolaire, principalement le manque de temps et de formation.

Parmi les participants à notre enquête, les aspects liés à l'institution scolaire sont plutôt ressentis comme des obstacles.

Le temps d'enseignement dont les répondants disposent est considéré comme le facteur le plus défavorable à l'intégration des dimensions artistiques et/ou culturelles. La formation initiale est quant à elle jugée insuffisante par presque trois quarts des répondants non-spécialistes des arts, alors qu'elle est significativement corrélée (0.50) à l'occurrence des arts et de la culture à l'école. Sont également perçus comme des obstacles les modalités d'évaluation et le temps nécessaire à la préparation des séquences. La perception des aspects liés à l'enseignement étant significativement corrélée (0.57) aux fréquences d'exploitation des arts et de la culture, il nous semble dès lors important de tenir compte de ces facteurs lors de l'implémentation du PECA.

En particulier, la littérature identifie fréquemment le manque de temps dont disposent les enseignants comme un obstacle à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle (Bamford, 2006 ; Eurydice, 2009 ; Garvis & Pendergast, 2010 ; McKean, 2001). L'obstacle le plus souvent évoqué dans les commentaires laissés en fin de questionnaire concerne justement le facteur-temps : certains enseignants ont principalement mentionné le temps nécessaire pour « boucler » le programme, mais aussi la charge de travail supplémentaire provoquée par l'intégration des aspects artistiques et/ou culturels, ou encore les échéances que représentent les bulletins.

Selon Oreck (2004), en compromettant la possibilité pour les enseignants d'intégrer les arts et la culture en classe, la contrainte temporelle diminue les opportunités qu'ils ont de gagner en expérience (et donc en confiance) dans ce domaine. Selon ce chercheur, l'intégration des aspects artistiques et culturels au sein des programmes disciplinaires permettrait d'atténuer cette pression temporelle et d'avoir une vision plus holistique de l'enseignement de leur matière. Cette intégration dans les programmes permettrait de surcroît d'éviter le choix dichotomique (et parfois cornélien) qui se pose à certains enseignants : « avancer dans *ma* matière ou aborder *autre chose* ? » et de diminuer les éventuelles tensions identitaires qu'évoque Mathieu (2006).

Le deuxième obstacle le plus mentionné par les répondants dans les questions ouvertes concerne le coût des activités artistiques et culturelles, jugé trop élevé, et/ou la difficulté

d'obtenir des subsides. La logique d'appels à projets, peu lisible et contraignante (Montoya, 2013) et soumise à une enveloppe fermée (de Ville et al., 2014), de même que le coût des transports évoqué par Bordeaux et Deschamps (2013) pourraient donc constituer des obstacles aux activités extra-scolaires, jugées pourtant comme essentielles à une éducation artistique de qualité (Bamford, 2006) et d'ailleurs prévues dans l'Avis n°3 du PEE (2017).

Par ailleurs, les aspects matériels sont interprétés comme des obstacles par certains répondants dans les questions ouvertes ; les locaux et le matériel sont principalement vus comme des contraintes par les répondants. Néanmoins, la corrélation entre ces aspects et la fréquence d'intégration des arts et de la culture est moins importante que pour les autres dimensions (0.22). Il semblerait donc que, même si les enseignants considèrent plutôt ces éléments comme des obstacles, ils puissent plus facilement passer outre pour quand même intégrer les arts et la culture à leur(s) cours.

Bien que nos items concernant les dimensions « obstacles-leviers » pourraient être améliorés afin d'apporter des réponses plus concluantes, les corrélations obtenues ainsi que l'analyse des commentaires apportés par certains répondants nous permettent de valider notre cinquième hypothèse qui postule que « **les principaux obstacles avancés par les enseignants sont le manque de formation et les exigences de leurs programmes** », en la nuanciant toutefois puisque les difficultés liées aux programmes semblent principalement émaner du temps d'enseignement dont les répondants estiment disposer.

Limites de la recherche

Comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises lors de la présentation de nos résultats, les conclusions que nous apportons ici ne peuvent être admises sans quelques réserves.

En effet, les informations récoltées via notre questionnaire sont des données auto-rapportées : on ne peut donc exclure un biais de désirabilité sociale chez les répondants. Ceux-ci peuvent avoir été tentés, par exemple, de déclarer accorder plus d'importance à l'éducation artistique et culturelle qu'ils n'accordent réellement, ou une fréquence d'intégration plus élevée dans leur(s) cours.

Ensuite, comme cela a déjà été mentionné, nous ne disposons pas d'un échantillon aléatoire et simple, ni représentatif de la population envisagée : certaines catégories (telles que les femmes, par exemple) sont surreprésentées dans notre recherche.

De plus, les participants à notre enquête ont tous été volontaires, et nous ne pouvons exclure l'hypothèse selon laquelle les enseignants les plus intéressés par notre sujet de recherche (et donc peut-être les plus favorables à l'éducation artistique et culturelle) sont également surreprésentés dans notre échantillon ; c'est d'ailleurs ce que semble nous montrer la proportion de professeurs d'éducation artistique ayant répondu à notre questionnaire : en effet, plus d'un répondant sur dix enseigne, en tout ou en partie, une matière artistique.

Enfin, il importe d'être conscient que les traitements statistiques que nous avons appliqués aux réponses obtenues mériteraient d'être développés.

Pour toutes ces raisons, les résultats de notre recherche et la discussion qui en découle ne sont pas exhaustifs et ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population des enseignants du secondaire de la FW-B.

VI. Conclusion et prolongements

À l'aube de l'introduction d'un parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) pour tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notre recherche a tenté de cerner les croyances, les perceptions et les pratiques des professeurs de l'enseignement secondaire au sujet de l'éducation artistique et culturelle, et par extension d'identifier les obstacles et les leviers potentiels pour une implémentation effective et efficace des arts et de la culture dans l'enseignement secondaire.

Il apparaît que les enseignants du secondaire en FW-B que nous avons interrogés manifestent pour la plupart une vision positive et enthousiaste de l'éducation artistique et culturelle : ils la trouvent importante et utile, voire nécessaire, et ils se sentent responsables de son insertion dans le parcours des élèves. Malgré le peu de place que leur formation initiale a accordé aux aspects artistiques et culturels, ils se sentent confiants dans leur capacité à les intégrer à leur pratique professionnelle.

Cet enthousiasme est évidemment particulièrement marqué chez les professeurs dispensant un ou des cours artistique(s), mais est aussi fortement présent chez les professeurs de français et de langues, ainsi que chez leurs collègues de sciences humaines. L'intérêt que suscitent les arts et la culture semble un peu moins présent chez les professeurs d'éducation physique, de mathématiques et de sciences ; cependant, dans leur ensemble, les résultats traduisent une vision favorable des enseignants à l'égard de l'éducation artistique et culturelle.

La littérature soulignant l'importance des croyances et des visions positives des enseignants vis-à-vis des arts et de la culture, et le rôle prépondérant des représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur sentiment d'auto-efficacité, ces résultats nous permettent d'identifier les enseignants eux-mêmes comme des leviers particulièrement marquants pour l'implémentation de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire, ainsi que de son corollaire, le PECA.

Cependant, comme l'ont montré de nombreuses tentatives au fil du temps et à travers le monde, les bonnes intentions affichées ne garantissent pas une implémentation efficace, régulière ni durable des arts et de la culture à l'école. Des obstacles existent, et, pour les contrer, des mesures structurelles et d'accompagnement doivent être prises. En FW-B, comme ailleurs, ces obstacles sont nombreux et peuvent concerner les aspects matériels ou la méconnaissance des dispositifs existants. En particulier, le temps d'enseignement disponible

pour l'intégration des aspects artistiques et culturels semble constituer un facteur particulièrement critique pour les participants à notre enquête.

Par ailleurs, les fréquences élevées d'activités artistiques et culturelles rapportées dans notre enquête essentiellement quantitative ne doivent pas faire oublier l'importance de considérer les aspects qualitatifs des dispositifs envisagés. Nous nous réjouissons de la valeur que les enseignants accordent à l'éducation artistique et culturelle, de leur confiance, de leur sentiment de responsabilité. Cependant, le manque (voire l'absence) de ces dimensions dans leur formation initiale nous interpelle. Alors que peu se sentent tentés par la formation continuée, il nous semble indispensable de fournir à ces enseignants les outils et les ressources nécessaires, de clarifier les attentes et les objectifs de l'éducation artistique et culturelle et d'établir des critères de qualité, afin de poursuivre, au-delà des chiffres, une intégration positive des arts et de la culture à l'école.

Si nous espérons avoir quelque peu éclairé cette thématique, différentes recherches, parallèles ou complémentaires à celle-ci, pourraient contribuer à explorer ce domaine jusqu'à présent peu exploité en FW-B mais faisant partie intégrante, peu ou prou selon les contextes, de notre système éducatif.

Quantitativement, il pourrait être intéressant de valider l'instrument de mesure que constitue notre questionnaire. D'autres analyses statistiques (des analyses en pistes causales et/ou des analyses de régression) pourraient également être menées pour affiner et préciser nos résultats. Si nous avons concentré notre attention sur les enseignants, d'autres acteurs mériteraient d'être questionnés : nous pensons par exemple aux directeurs ou aux artistes intervenant en milieu scolaire.

Notre enquête n'a par ailleurs pas envisagé la qualité des dispositifs d'éducation artistique et culturelle mis en place par nos répondants. Pour éclairer cette part importante de la problématique, il serait intéressant de mener des recherches qualitatives, en analysant notamment les pratiques des enseignants dans leurs classes et/ou les activités mises en place à l'occasion de partenariats artistiques et/ou culturels.

Les réformes éducatives sont des chantiers difficiles à mener. L'implémentation de l'éducation artistique et culturelle ne fait pas exception à la règle. Nous espérons cependant que notre travail, en apportant des pistes de réflexion dont 880 enseignants de la FW-B sont à la source même, permettra d'envisager les mesures pour soutenir les enseignants, et pour transformer les obstacles actuels en leviers pour le futur.

VII. Bibliographie

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180. En ligne <http://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>
- Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme (résolution 217 [III] A)*. Paris. En ligne <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Assemblée générale des Nations unies. (1989). *Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant*. En ligne <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989>
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130. doi : 10.4000/ries.1107
- Bangerter, A., & Heath, C. (2004). The Mozart effect : Tracking the evolution of a scientific legend. *British Journal of Social Psychology*, 43(4), 605-623. doi : 10.1348/0144666042565353
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 2, 99-158. doi : 10.4000/rfp.4186
- Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Bordeaux, M.-C. (2017). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. *Quaderni*, 92, 27-35. doi : 10.4000/quaderni.1033
- Callier, L., Hanquinet, L., Guérin, M., & Genard, J.-L. (2012). *Étude approfondie des pratiques et consommation culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Observatoire des politiques culturelles. En ligne <http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=10493>
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth : Findings from four longitudinal studies*. Washington, DC: National Endowment for the Arts. En ligne <https://www.arts.gov/publications/arts-and-achievement-risk-youth-findings-four-longitudinal-studies>
- Chabanne, J.-C. (2012). Introduction. In J.-C. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (pp.7-47). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Constitution belge (1994). *Des Belges et de leurs droits (Titre II, art. 23-32)*. En ligne http://www.senate.be/doc/const_fr.html#t2

- Côté, H. (2009). The impacts of the presence of the cultural dimension in schools on teachers and artists. *International Journal of Education & the Arts*, 10(4), 1-20. En ligne <http://www.ijea.org/v10n4>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 85-129. En ligne <https://journals.openedition.org/rfp/2296>
- Cramer, E. (2006). Les enjeux d'un partenariat culturel. Art et école en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 83-94. doi : 10.4000/ries.1095
- Culture-enseignement (s.d.). En ligne <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/>, consulté le 22 avril 2018
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 24653.
- Delhaye, C., El Guenouni, A., Rosy, X., Jalab, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2017, novembre). *Domaines transversaux et transdisciplinaires du tronc commun – e.a. parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) et numérique – comment les développer à l'école ?* Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants du fondamental, de secondaire et en Haute École. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2018/06/Rapport-GD-num%C3%A9rique-et-PECA-VD.pdf>
- De Ville, S., Cartuyvels, V., Gesché-Koning, N., Vercheval, G., De Reymaeker, B., & Elfathi, N. (2014). *Neufs essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Bruxelles : Culture & Démocratie. En ligne http://www.cultureetdemocratie.be/documents/Productions/9essentiels/9essentiels_pour_leducation_artistique_et_culturelle.pdf
- Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication. (2018). *Personnels de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne http://www.etnic.be/actualites/statistiques/detail-publication-statistique/?no_cache=1&tx_etnicstatistiques_pi1%5Buid%5D=162&cHash=c3a805a91e473f5846f7d4d8c82f6c01
- Eurydice. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture. doi : 10.2797/28538
- Fackler, S., & Malmberg, L.E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. doi : 10.1016/j.tate.2016.03.002

- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2010). *L'enseignement secondaire artistique à horaire réduit en Communauté française*. En ligne : https://www.acabouillon.be/wa_files/brochure%20esahr.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du Pilotage du Système éducatif. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement 2017*. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère.
- Filiod, J.-P. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92, 49-61. doi : 10.4000/quaderni.1037
- Garvis, S. (2009). Establishing the theoretical construct of pre-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, 1, 29-37. En ligne <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912408.pdf>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 28-40. En ligne <https://search.proquest.com/docview/862748996/fulltextPDF/4BCEE0B853EE4F2BPQ/1?accountid=14630>
- Garvis, S., Twigg, D., & Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: the formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 36-41. doi : 10072/41901
- Hille, A., & Schupp, J. (2013). How learning a musical instrument affects the development of skills. *German Socio-Economic Panel Study*, 591. En ligne : https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.429221.de/diw_sp0591.pdf
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 15-29. doi : 10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 19(1), 83-97. doi : 10.3917/es.019.0083
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 102(4), 17-30. doi : 10.3917/sta.102.0015
- Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Yapaka.be.
- Lackey, L., & Huxhold, D. (2016). Arts integration as school reform : Exploring how teachers experience policy. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 211-221. doi : 10.1080/10632913.2016.1213120
- Lafontaine, D. (2017). *Construction et analyse de questionnaires (PEDA4035-1)*. Université de Liège.

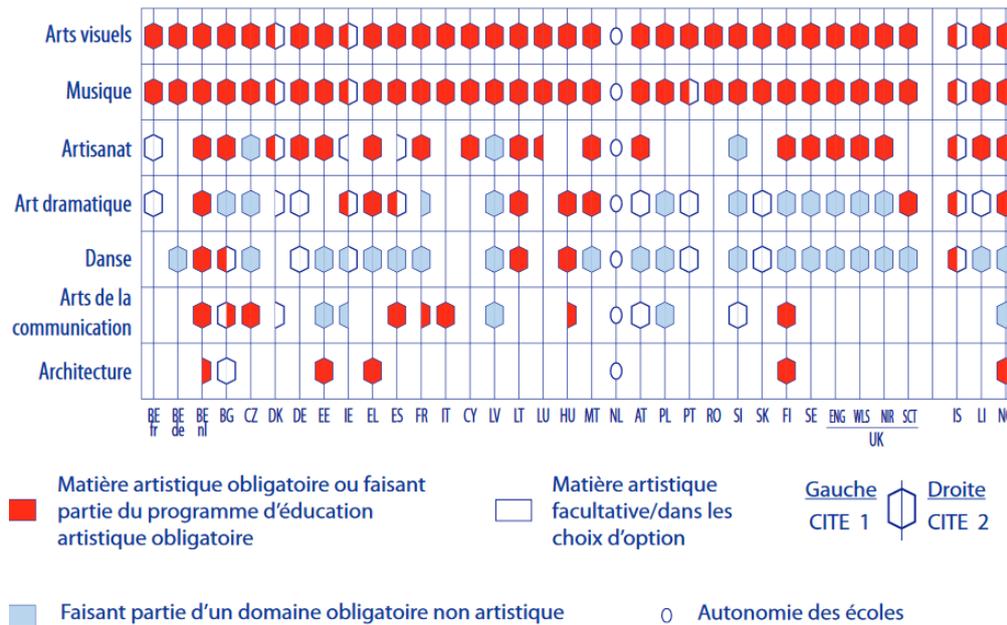
- Lauret, J.-M. (2006). L'éducation artistique et culturelle. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 7-9. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandi l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Lauret, J.-M. (2017). L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective. *Quaderni*, 92(1), 85-95. doi : 10.4000/quaderni.1042
- Lee, B., & Cawthon, S. (2015). What predicts pre-service teacher use of arts-based pedagogies in the classroom ? An analysis of the beliefs, values, and attitudes of pre-service teachers. *Journal for learning through the arts*, 11(1). En ligne <https://escholarship.org/uc/item/2xg3n0xf>
- Lessard, C., Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93–118. doi:10.7202/019474ar
- Lummis, G. W., Morris, J., & Paolino, A. (2014). An investigation of western Australian pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 4. doi : 10.14221/ajte.2014v39n5.4
- Marion, C., & Lafortune, L. (2015). Qu'est-ce qui peut augmenter le plaisir d'enseigner ? *Québec français*, 175, 38-39. En ligne <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2015-n175-qf02472/81382ac.pdf>
- Mathieu, H. (2006). La continuité éducative. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 16-25. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- McKean, B. (2001). Concerns and considerations for teacher development in the arts. *Arts Education Policy Review*, 102(4), 27-32. doi : 10.1080/10632910109600005
- Meirieu, P. (s.d.) *Des «ateliers de création artistique» avec des enfants : pour quel projet? à quelles conditions?* En ligne https://www.meirieu.com/ARTICLES/ateliers_artistiques.pdf
- Meirieu, P. (2006). L'éducation artistique : donner du sens aux savoirs. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 14-15. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 15-30. doi:10.3917/cdle.036.0015
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. A study of teachers' attitude toward and use of the arts in teaching. *Journal of teacher education*, 55(1), 55-69. doi : 10.1177/0022487103260072

- Oreck, B. (2006). Artistic choices : A study of teachers who use the arts in the classroom. *International journal of education & the arts*, 7(8), 1-27. En ligne <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807864.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006, mars). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Communication présentée à la conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne. En ligne http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf
- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Avis n°3 du Groupe central*. Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf
- Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception*, 29(2), 215-226. En ligne <https://search.proquest.com/docview/918967283?accountid=14630>
- Respress, T., & Lutfi, G. (2006). Whole brain learning : The fine arts with students at risk. *Reclaiming Children & Youth*, 15(1), 24-31. En ligne <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b2d7d141-68d7-46c7-8516-91d3f6965943%40pdv-v-sessmgr01>
- Ruppin, V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école. *Éducation et sociétés*, 35(1), 151-167. doi : 10.3917/es.035.0151
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 124(6), 5-8. En ligne <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22594>
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Tauszig, M. (2006). Conduire et piloter des projets artistiques. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 36-41. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Thomas, M. K., Singh, P., & Klopfenstein, K. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39(4), 327-339. doi : 10.1007/s10824-014-9238-x
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264183841-fr
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). Comment être un passeur culturel ? *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 34-35. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf

VIII. Annexes

1. Les domaines concernés par l'éducation artistique à travers le monde

Figure 3 : Statut des différentes matières artistiques dans les programmes d'études nationaux en Europe. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008 (Eurydice, 2009)



2. Le temps consacré à l'éducation artistique dans les différents systèmes éducatifs

Figure 4 : Durée consacrée à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destinée aux 12-14 ans (1996, 2002, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). <http://dx.doi.org/10.1787/888932832915>

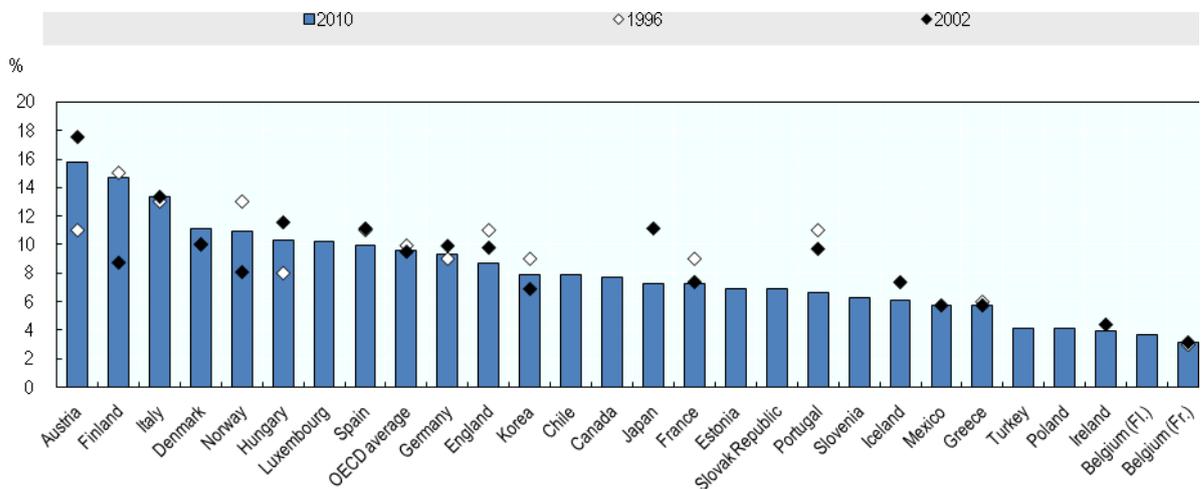


Figure 5 : Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans au sein des pays de l'OCDE (2001, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). <http://dx.doi.org/10.1787/888932832934>

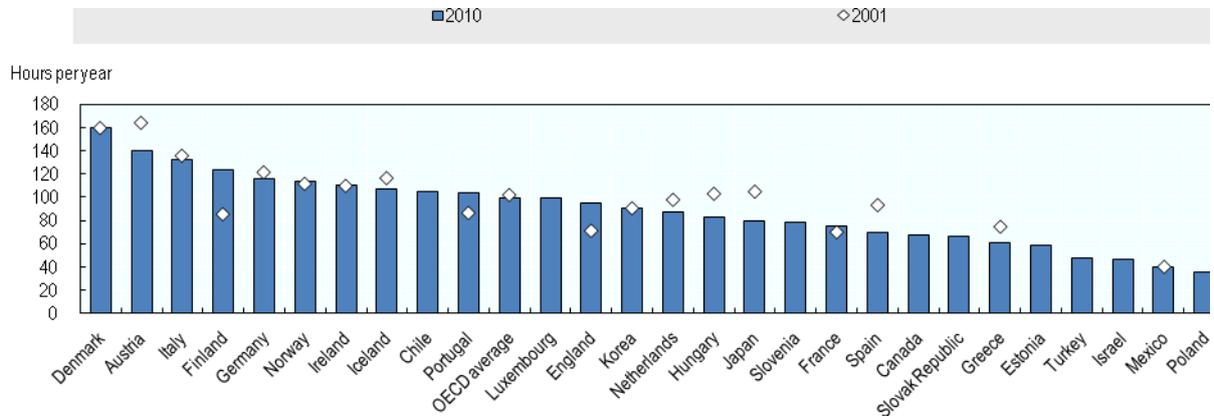
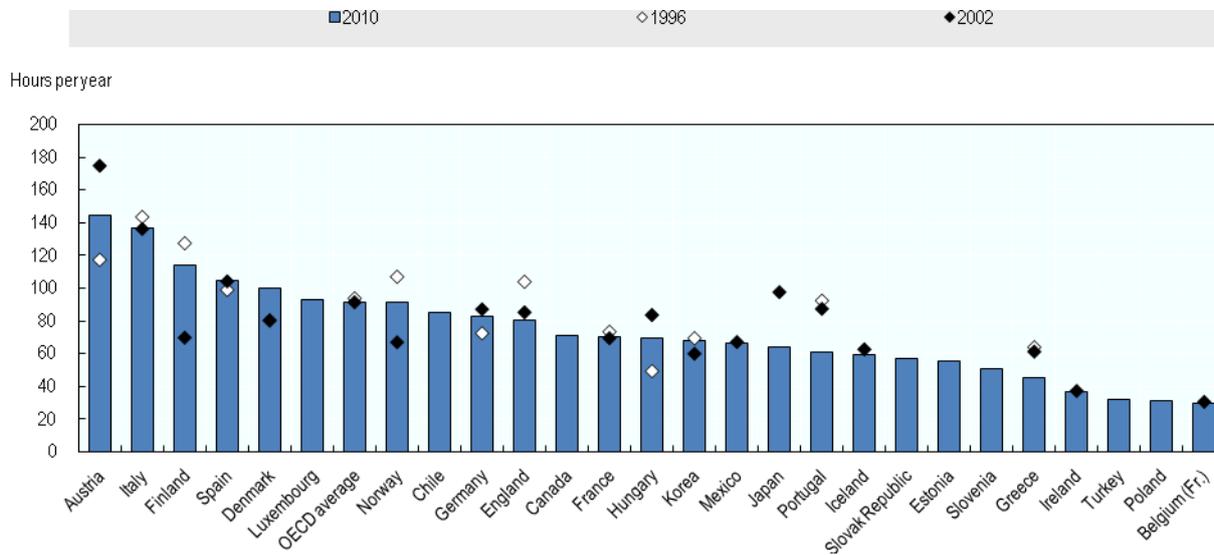


Figure 6 : Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans au sein des pays de l'OCDE (1996, 2002, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). <http://dx.doi.org/10.1787/888932832953>



3. La répartition des élèves dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement technique, selon le secteur de l'option groupée

Figure 7 : Nombre d'élèves, selon le sexe (filles/garçons), dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de transition selon le secteur de l'option groupée – Année scolaire 2016-2017 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018)

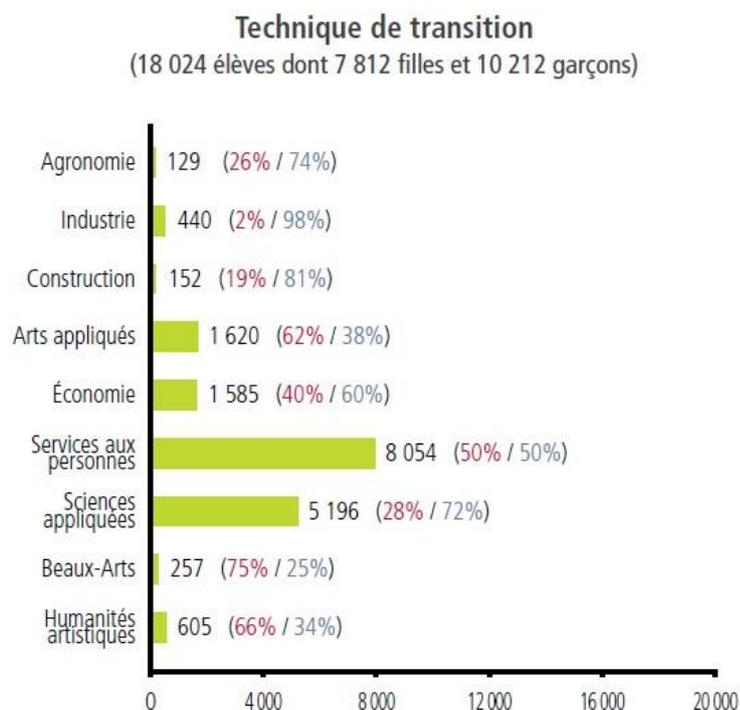
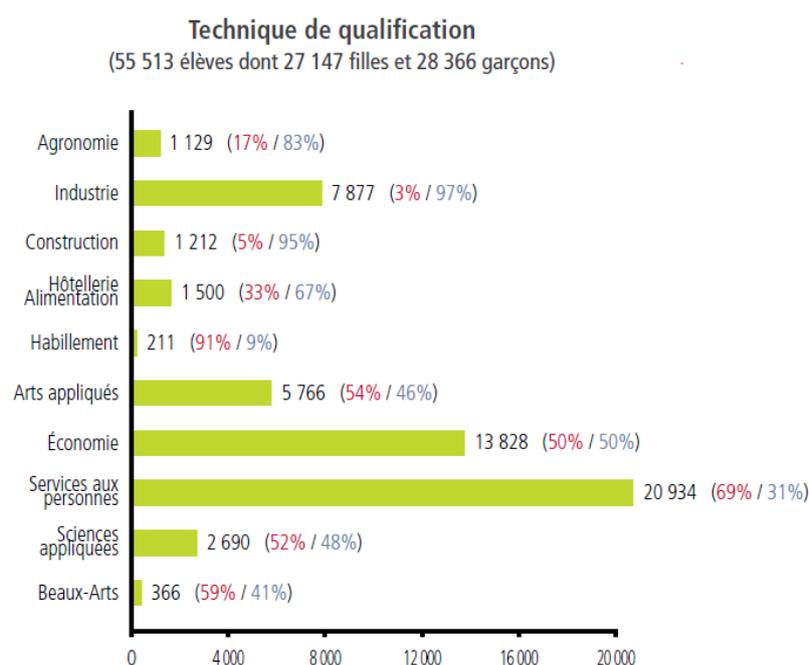


Figure 8 : Nombre d'élèves, selon le sexe (filles/garçons), dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification selon le secteur de l'option groupée – Année scolaire 2016-2017 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018)



4. Les études faisant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture

Tableau 54 : Neuf études corrélationnelles étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014)

Étude	Corrélation positive	Aucune corrélation ou corrélation négative
Anvari, Trainor, Woodside et Levy (2002) (aptitudes musicales et non éducation musicale)	X	
Barwick et al. (1989) (aptitudes musicales et non éducation musicale)	X	
Besson (2007) (réponse cérébrale)	X	
Jentschke et Koelsch (2009)	X	
Jentschke, Koelsch et Friederici (2005)	X	
Lamb et Gregory (1993)	X	
Overy (2003)	X	
Loui, Kroog, Zuk, Winner et Schlaug (2011)	X	
Wandell, Dougherty, Ben-Shachar et Deutsch (2008)	X	

Tableau 55 : Deux études quasi-expérimentales étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014)

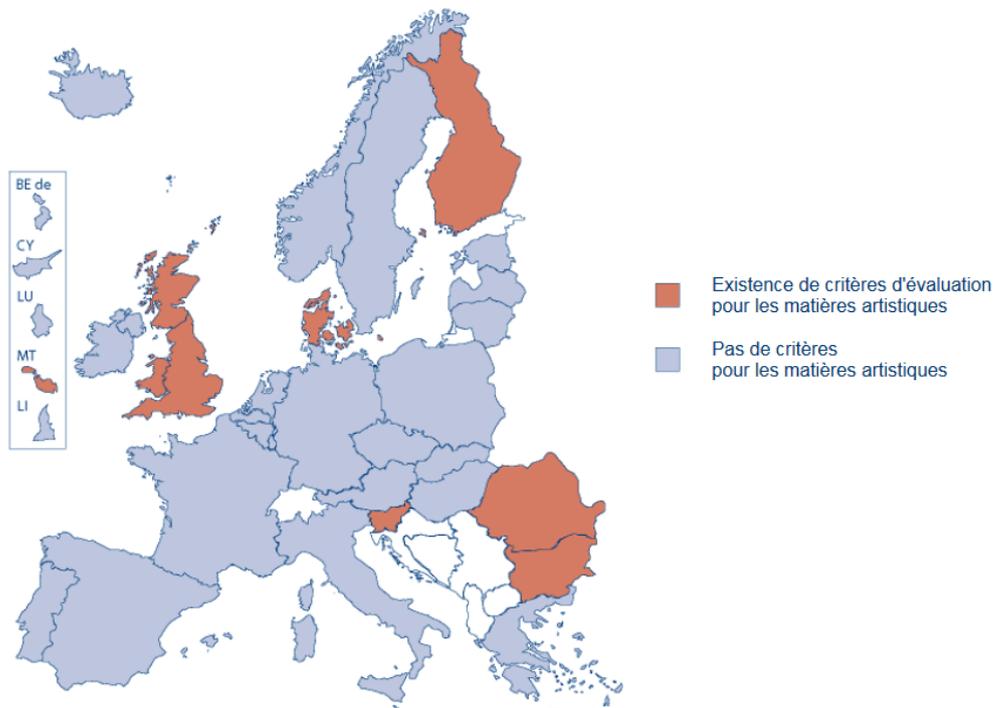
Étude	Effet positif	Aucun effet
Gromko (2005)	X	
Mingat et Suchaut (1996)	X	

Tableau 56 : Méta-analyse de 30 études expérimentales et de deux études expérimentales complémentaires étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014)

Étude	Effet positif	Aucun effet
Degé et Schwarzwer (2011)	X	
Moreno et al. (2009)	X	
Standley (2008)	X	

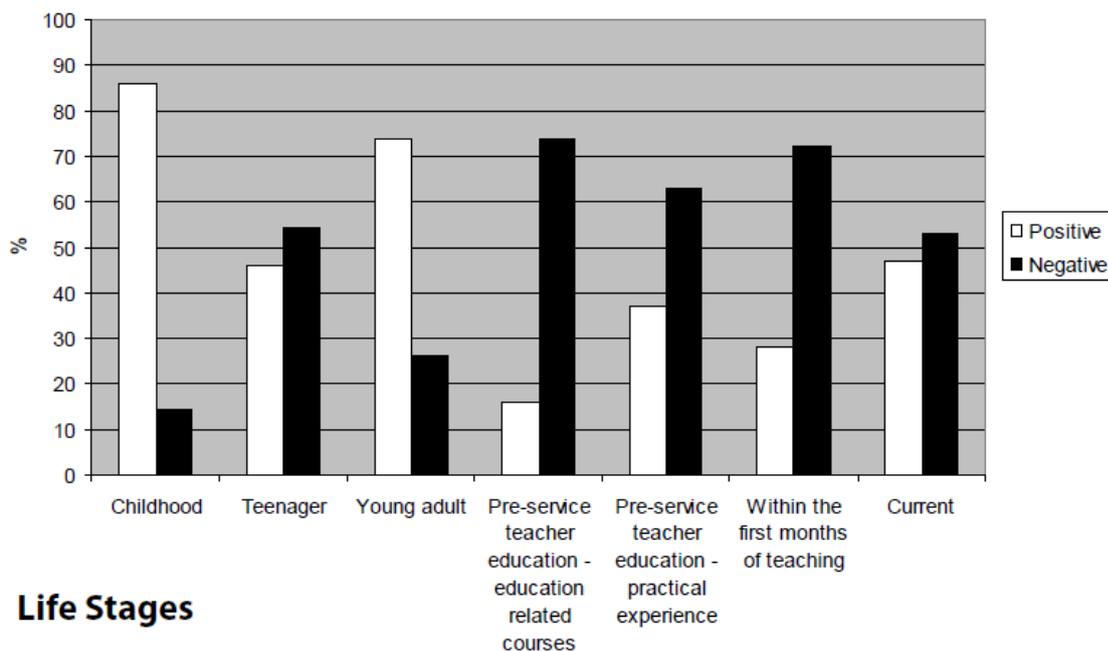
5. Les critères d'évaluation des matières artistiques en Europe

Figure 9 : Critères d'évaluation des matières artistiques en Europe. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008 (Eurydice, 2009)



6. Les expériences artistiques des enseignants

Figure 10 : Valeurs positives et négatives des expériences artistiques passées d'enseignants australiens, selon différentes étapes de la vie (Garvis & Pendergast, 2010)



7. Les conditions nécessaires à l'implémentation de l'éducation artistique et culturelle

Tableau 57 : Relevé des conditions nécessaires à une implémentation effective, efficace et efficiente de l'éducation artistique et culturelle selon l'UNESCO (2006), Mathieu (2006), Bordeaux et Deschamps (2013), Lauret (2014) et Bordeaux (2017)

Conditions pour une implémentation effective, efficace et efficiente de l'éducation artistique et culturelle	UNESCO (2006)	Mathieu (2006)	Bordeaux & Deschamps (2013)	Lauret (2014)	Bordeaux (2017)
Engagement des enseignants	x	x		x	
Implication de la direction	x		x	x	
Soutien de la communauté (parents + niveau local)	x			x	
Soutien des institutions politiques et culturelles	x	x			
Valorisation de l'éducation artistique par l'établissement et/ou intégration de la dimension artistique dans le projet d'établissement				x	x
Aménagement souple du temps scolaire				x	
Actions inscrites dans la durée	x			x	
Intégration des arts dans tous les domaines scolaires, de manière transversale				x	
Intégration à la scolarité des dimensions artistique et culturelle inscrite dans la loi			x		
Soutien financier et technique	x		x		
Création et partage de ressources, mise en place de réseaux de coopération	x				x
Formations pour les enseignants et/ou pour les artistes	x	x		x	x
Intervention des artistes et des institutions culturelle	x	x		x	
Durée de l'engagement entre les partenaires		x		x	
Intercompréhension des actions menées, pilotage partagé	x	x		x	
Rémunération juste des artistes intervenants					x
Intégration des outils TICE comme moyens de création	x				
Développement de programmes de recherche sur l'éducation artistique et culturelle	x				
Exigence de qualité et/ou évaluation des initiatives	x	x		x	
Évaluation internationale				x	

8. Questionnaire adressé aux participants de notre recherche

La perception des enseignants du secondaire ordinaire de l'éducation artistique et culturelle

Madame, Monsieur,

Étudiante à l'Université de Liège, je réalise actuellement mon mémoire dans le domaine des Sciences de l'éducation. Ma recherche vise à sonder les représentations qu'ont les enseignants du secondaire de l'éducation artistique et culturelle.

Ce questionnaire s'adresse à tous les professeurs de l'enseignement secondaire ordinaire exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles, quels que soient le réseau, la filière et la discipline enseignée. Il ne vous prendra qu'une dizaine de minutes pour y répondre.

Ce questionnaire a comme objectif de récolter des perceptions : il n'y a donc ni « bonne » ni « mauvaise » réponse. Je vous demande d'y répondre le plus sincèrement possible ; les données obtenues resteront strictement anonymes. Cependant, si vous acceptez que je vous contacte pour des précisions quant à vos réponses ou pour un entretien, et/ou si vous désirez obtenir les résultats de cette recherche, vous pouvez laisser votre adresse mail en fin de questionnaire.

Pour toute question ou remarque, vous pouvez me contacter par mail à l'adresse suivante : sbricteux@student.uliege.be

D'avance, je vous remercie pour votre précieuse collaboration à ce travail,

Sophie Bricteux

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Dans cette première partie, certaines questions peuvent comporter plusieurs réponses.

1. Vous êtes :

- Un homme
- Une femme
- Je ne souhaite pas répondre

2. Vous enseignez depuis ... ans :

-

3. Vous enseignez au(x) niveau(x) du :

- 1er degré
- 2e degré
- 3e degré

4. Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) :

- générale
- technique de transition
- technique de qualification
- artistique de transition
- artistique de qualification
- professionnelle

5. Vous enseignez :

- les mathématiques
- la géographie
- les sciences
- l'histoire
- le français
- les langues modernes
- l'éducation physique
- l'éducation artistique (dessin, musique, arts d'expression...)
- un cours philosophique ou le cours de philosophie et citoyenneté
- l'éducation par la technologie
- les langues anciennes (latin et/ou grec)
- les sciences économiques, la comptabilité et/ou la gestion
- les sciences sociales
- l'informatique, le traitement de texte et/ou la bureautique
- un ou des cours technique(s)
- un ou des cours de pratique professionnelle
- _____ Autre :

6. Vous avez déjà suivi une ou plusieurs journée(s) de formation continuée dans le domaine culturel et/ou artistique :

- Oui
- Non

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.

1. Il est important que l'école offre aux élèves l'opportunité de découvrir les arts et la culture.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

2. Les activités artistiques et culturelles sont bénéfiques pour beaucoup d'élèves.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

3. La culture est un facteur de développement social et personnel.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

4. Les arts sont un facteur de développement social et personnel.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

5. Les activités artistiques et culturelles doivent relever uniquement du choix des parents et non de l'école.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

6. Il est nécessaire que les arts et la culture aient une place dans l'enseignement.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

7. Dès le 1er degré du secondaire, il serait préférable que l'éducation artistique et culturelle constitue une option qui ne concernerait que les élèves intéressés par ce domaine.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

8. Il serait positif que l'éducation artistique et culturelle soit insérée dans la grille horaire commune de tous les élèves du secondaire.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

VOTRE (VOS) COURS

Dans cette partie, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.

1. Le cours (ou un des cours) que j'enseigne est propice à l'intégration des domaines artistiques et/ou culturels.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

2. J'ai envie d'intégrer des aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours ou dans un de mes cours.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

3. L'accès à la culture et la découverte des arts devrait relever de la responsabilité de l'ensemble des enseignants.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

4. J'estime qu'il m'incombe d'intégrer des aspects culturels et/ou artistiques dans mon cours.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

5. L'éducation artistique et culturelle est principalement du ressort des cours de dessin et de musique.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

6. Il est impossible d'insérer les aspects artistiques et/ou culturels dans tous les cours.

Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

7. L'art et la culture peuvent potentiellement être intégrés dans n'importe quel cours.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

8. L'éducation artistique et culturelle peut être envisagée de manière transversale et interdisciplinaire.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

9. La découverte des arts et de la culture ne relève que de la responsabilité des professeurs d'éducation artistique (dessin et/ou musique).

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

10. Insérer les arts et/ou la culture dans mon cours me paraît inutile.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

11. J'envisage de m'inscrire à une formation continuée dans le domaine artistique ou culturel.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

12. Il est important que mon cours aborde des aspects culturels et/ou artistiques.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

VOS PRATIQUES PROFESSIONNELLES

1. Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence organisez-vous des activités culturelles extra-scolaires (musée, exposition, pièce de théâtre, visite d'une ville, cinéma, concert...)?

- Jamais
 Moins d'une fois par an
 Une fois par an
 Deux à trois fois par an
 Plus de trois fois par an

2. Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence analysez-vous avec vos élèves des œuvres artistiques (pièce de théâtre, peinture, chanson...)?

- Jamais ou moins d'une fois par an
 Une fois par an
 Environ une fois par période / trimestre
 Environ une fois par mois
 Une ou plusieurs fois par semaine

3. Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence exposez-vous des notions théoriques ou historiques concernant les arts (dessin, musique, architecture, cinéma...)?

- Jamais ou moins d'une fois par an
 Une fois par an
 Environ une fois par période / trimestre
 Environ une fois par mois
 Une ou plusieurs fois par semaine

4. Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence impliquez-vous vos élèves dans une activité ou une production artistique (jouer une pièce ou un extrait théâtral, réaliser une peinture ou un dessin, écrire un slam ou une chanson, danser...) ?

- Jamais ou moins d'une fois par an
- Une fois par an
- Environ une fois par période
- Environ une fois par mois
- Une ou plusieurs fois par semaine

VOTRE (VOS) FORMATION(S)

Dans cette partie, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes.

1. Ma formation initiale m'a préparé(e) à intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

2. Je me sens capable d'intégrer les aspects artistiques et/ou culturels dans mon cours.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

3. J'estime avoir de bonnes connaissances personnelles dans les domaines artistiques et/ou culturels.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

4. J'estime ne pas avoir été formé(e) pour intégrer l'éducation artistique et culturelle dans mon cours.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

5. Je me sentirais perdu(e) si je devais aborder les arts avec mes élèves.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

6. J'ai confiance en ma capacité à planifier une activité artistique et/ou culturelle en classe.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

7. Je pense être capable d'impliquer mes élèves dans une activité ou une production artistique de manière efficace.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

8. Je me sentirais confiant(e) si je devais analyser une œuvre artistique avec mes élèves.

- Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

OBSTACLES OU LEVIERS

Lorsque vous insérez les arts et/ou la culture dans votre cours OU si vous deviez les intégrer à votre cours, et ce pour une séquence d'une durée de deux à trois heures, dans quelle mesure les facteurs suivants sont-ils OU seraient-ils favorables à ce projet ?

1. Les prescrits de mon programme

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

2. Mon envie

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

3. Mes pratiques pédagogiques habituelles

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

4. Mes collègues

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

5. Ma direction

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

6. Les parents

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

7. Les modalités d'évaluation

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

8. Le temps d'enseignement dont je dispose

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

9. Le temps nécessaire à la préparation de la séquence

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

10. La formation initiale que j'ai reçue

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

11. Le(s) local (locaux) dont je dispose

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

12. Le matériel dont je dispose

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

13. La motivation et l'intérêt de mes élèves

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

14. Mes attentes en termes de discipline et de climat de classe

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

15. Mes compétences en termes d'arts et de culture

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

16. L'intérêt personnel que je porte aux arts et à la culture

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

17. Ma capacité à intégrer efficacement les dimensions artistique et culturelle dans mon cours

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

18. Les informations reçues à l'école venant des acteurs du monde culturel (programmes, catalogues, publicités, propositions d'animations...)

- Pas du tout favorables Pas favorables Ni favorables ni défavorables Favorables Tout à fait favorables

19. Le nombre d'élèves par classe

- Pas du tout favorable Pas favorable Ni favorable ni défavorable Favorable Tout à fait favorable

LES DISPOSITIFS CULTURELS

Dans quelle mesure connaissez-vous ces actions pédagogiques et culturelles?

1. Les circulaires d'infos culturelles (bi-)mensuelles, publiées par la cellule Culture-enseignement de la FWB

- Pas du tout Un peu Très bien

2. Le prix des lycéens du Cinéma belge francophone

- Pas du tout Un peu Très bien

3. Les Quartz de la chanson (concours mettant en valeur les auteurs-interprètes de chansons francophones de la FWB)

- Pas du tout Un peu Très bien

4. Le portail des musées en Wallonie et/ou le portail des musées à Bruxelles et les dossiers pédagogiques qui y sont proposés

- Pas du tout Un peu Très bien

5. L'opération « Sur les planches » (collaboration pédagogique et artistique dans le domaine des arts de la scène avec une institution ou une compagnie théâtrale)

- Pas du tout Un peu Très bien

6. Le Muséobus (musée itinérant se rendant gratuitement dans les écoles qui en font la demande)

- Pas du tout Un peu Très bien

7. Le concours SLAM de la FWB

- Pas du tout Un peu Très bien

8. Le concours théâtral et scientifique « Sciences en scène »

- Pas du tout Un peu Très bien

9. Les Jeunesses musicales

- Pas du tout Un peu Très bien

10. L'opération « Arts à l'école » (résidences d'artistes)

- Pas du tout Un peu Très bien

11. Le décret Culture-école et/ou le programme « La culture a de la classe » et leurs subventions accordées aux projets artistiques et culturels

- Pas du tout Un peu Très bien

12. Les actions de sensibilisation et de formation au patrimoine bâti et aux métiers du patrimoine de l'AWaP (Agence Wallonne du Patrimoine)

- Pas du tout Un peu Très bien

13. Dans le cadre de votre cours, avez-vous déjà eu recours à un (ou plusieurs) de ces dispositifs ? Si oui, le(s)quel(s) ?

- Les circulaires d'infos culturelles (bi-)mensuelles, publiées par la cellule Culture-enseignement de la FWB
- Le prix des lycéens du Cinéma belge francophone
- Les Quartz de la chanson (concours mettant en valeur les auteurs-interprètes de chansons francophones de la FWB)
- Le portail des musées en Wallonie et/ou le portail des musées à Bruxelles et les dossiers pédagogiques qui y sont proposés
- L'opération « Sur les planches » (collaboration pédagogique et artistique dans le domaine des arts de la scène avec une institution ou une compagnie théâtrale)
- Le Muséobus (musée itinérant se rendant gratuitement dans les écoles qui en font la demande)
- Le concours SLAM de la FWB
- Le concours théâtral et scientifique « Sciences en scène »
- Les Jeunesses musicales
- L'opération « Arts à l'école » (résidences d'artistes)
- Le décret Culture-école et/ou le programme « La culture a de la classe » et leurs subventions accordées aux projets artistiques et culturels
- Les actions de sensibilisation et de formation au patrimoine bâti et aux métiers du patrimoine de l'AWaP (Agence Wallonne du Patrimoine)
- Je n'ai eu recours à aucun de ces dispositifs

14. Si vous avez déjà eu recours à un (ou plusieurs) de ces dispositifs, dans quelle mesure en avez-vous été satisfait(e) ? Ne répondez pas à cette question si vous n'avez jamais eu recours à un de ces dispositifs.

- Pas du tout satisfait(e) Pas satisfait(e) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e) Satisfait(e) Tout à fait satisfait(e)

15. Avez-vous une ou des remarque(s) concernant le(s) dispositif(s) au(x)quel(s) vous avez eu recours ?

16. Avez-vous une ou des remarque(s) concernant ce questionnaire ?

MERCI !

Je vous remercie de votre participation à cette enquête.

Si vous acceptez que je vous contacte pour un entretien ou des précisions quant à vos réponses, merci de laisser votre adresse mail ci-dessous : _____

Si vous souhaitez recevoir les résultats de cette enquête, veuillez laisser votre adresse mail ci-dessous : _____

9. Codebook

Ig1 - Vous êtes (item ig1):

un homme	1
une femme	2
Je ne souhaite pas répondre	3

Ig3 - Vous enseignez au(x) niveau(x) du 1^{er} degré (item ig3):

Non	0
Oui	1

Ig4 - Vous enseignez au(x) niveau(x) du 2^e degré (item ig3):

Non	0
Oui	1

Ig5 - Vous enseignez au(x) niveau(x) du 3^e degré (item ig3):

Non	0
Oui	1

Ig6 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) générale (item ig4):

Non	0
Oui	1

Ig7 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) technique de transition (item ig4) :

Non	0
Oui	1

Ig8 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) technique de qualification (item ig4):

Non	0
Oui	1

Ig9 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) artistique de transition (item ig4):

Non	0
Oui	1

Ig10 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) artistique de qualification (item ig4):

Non	0
Oui	1

Ig11 - Vous enseignez actuellement dans la (les) filière(s) professionnelle (item ig4):

Non	0
Oui	1

Ig12 – Vous enseignez (item ig5):

L'éducation artistique (dessin, musique, arts d'expression...) L'histoire de l'art, l'esthétique Les humanités théâtre Le dessin d'après nature, la photographie L'expression orale et corporelle Ateliers créatifs	1
Aucun de ces cours ⇒ profs non-spécialistes des arts	0

Ig13 - Vous enseignez (item ig5):

Le français Les langues modernes Les langues anciennes (latin et/ou grec)	1
Aucun de ces cours	0

Ig14 - Vous enseignez (item ig5):

Les mathématiques Les sciences	1
-----------------------------------	---

Aucun de ces cours	0
--------------------	---

Ig15 - Vous enseignez (item ig5):

Un ou des cours technique(s)	1
Un ou des cours de pratique professionnelle	
Aucun de ces cours	0

Ig16 - Vous enseignez (item ig5):

L'histoire	1
La géographie	
Un cours philosophique (religion, morale...) ou le cours de philosophie et citoyenneté	
Les sciences économiques, la comptabilité et/ou la gestion	
Les sciences sociales	
Aucun de ces cours	0

Ig17 - Vous enseignez (item ig5):

L'informatique, le traitement de texte et/ou la bureautique	1
L'éducation par la technologie	
Aucun de ces cours	0

Ig18 - Vous enseignez (item ig5):

L'éducation physique (+ l'expression corporelle)	1
Aucun de ces cours	0

Ig19 - Vous avez déjà suivi une ou plusieurs journée(s) de formation continuée dans le domaine culturel et/ou artistique (item ig6):

Non	0
Oui	1

Items eac1 à ea8 + c1 à c12 + fi1 à fi8

Pas du tout d'accord	1
Pas d'accord	2
D'accord	3
Tout à fait d'accord	4

Item p1

Jamais	1
Moins d'une fois par an	2
Une fois par an	3
Deux à trois fois par an	4
Plus de trois fois par an	5

Items p2 à p4

Jamais ou moins d'une fois par an	1
Une fois par an	2
Environ une fois par période / trimestre	3
Environ une fois par mois	4
Une ou plusieurs fois par semaine	5

Items o1 à o19

Pas du tout favorables	1
Pas favorables	2
Ni favorables ni défavorables	3
Favorables	4
Tout à fait favorables	5

Items d1 à d12

Pas du tout	1
Un peu	2
Très bien	3

10. Analyses factorielles

Tableau 58 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension EAC

Rotated Factor Pattern			
		Factor1	Factor2
eac2	eac2	0.83427	0.13227
eac3	eac3	0.79859	0.02428
eac4	eac4	0.79572	0.04657
eac1	eac1	0.77794	0.24896
eac6	eac6	0.73661	0.32288
eac8	eac8	0.52816	0.49770
eac5	eac5	0.03695	0.79062
eac7	eac7	0.15644	0.78615

Tableau 59 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension COURS

Rotated Factor Pattern			
		Factor1	Factor2
c2	c2	0.86496	0.24830
c12	c12	0.85126	0.27848
c1	c1	0.84727	0.18221
c4	c4	0.83343	0.23208
c11	c11	0.62476	0.19301
c10	c10	0.59889	0.31433
c6	c6	-0.02165	0.77741
c7	c7	0.24031	0.76723
c8	c8	0.32700	0.58962
c9	c9	0.27883	0.54245
c3	c3	0.44697	0.52139
c5	c5	0.36425	0.50501

Tableau 60 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension initiale OBSTACLES

Rotated Factor Pattern					
		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
o16	o16	0.85523	0.08973	0.13380	0.06785
o15	o15	0.83453	0.26128	0.06022	0.14174
o17	o17	0.81457	0.34901	0.10872	0.13023
o2	o2	0.80375	0.18202	0.24788	0.06704
o3	o3	0.73621	0.36648	0.24448	0.06969
o14	o14	0.49848	0.01908	0.35807	0.39116
o8	o8	0.15175	0.73875	0.07198	0.35124
o7	o7	0.17112	0.66506	0.35918	0.10315
o1	o1	0.39607	0.61907	0.26901	-0.05030
o10	o10	0.52212	0.59737	-0.02561	0.18062
o9	o9	0.36081	0.59633	0.09158	0.34526
o18	o18	0.32410	0.36391	0.24295	0.15667
o6	o6	0.14237	0.16495	0.78904	0.14347
o4	o4	0.10363	0.18593	0.74744	0.07602
o5	o5	0.16088	0.07790	0.73112	0.12127
o13	o13	0.36151	0.12911	0.42205	0.38633
o12	o12	0.13443	0.13798	0.13400	0.85146
o11	o11	0.13102	0.12238	0.12175	0.84343
o19	o19	-0.00795	0.34426	0.10855	0.52224

11. Analyses de variance ANOVA

Tableau 61 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **EAC** selon le degré (3e vs 1er et 2e)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 3e degré	499	3,59	0,42
N'enseigne pas au 3e degré	368	3,59	0,39
Pr > F : 0,7859 (p < 0,05)			

Tableau 62 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **EAC** selon le domaine enseigné (domaine technique et professionnel vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne un cours tq et/ou de pratique pro.	94	3,43	0,46
N'enseigne pas un cours tq ni de pratique pro.	675	3,58	0,41
Pr > F : 0,0008 (p < 0,05)			

Tableau 63 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **EAC** selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne l'informatique et/ou l'éd. par la techno.	50	3,38	0,42
N'enseigne pas l'informatique ni l'éd. par la techno	719	3,57	0,41
Pr > F : 0,0018 (p < 0,05)			

Tableau 64 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **COURS** selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne dans le domaine des sc. humaines	209	3,13	0,58
N'enseigne pas dans le domaine des sc. humaines	552	2,97	0,59
Pr > F : 0,0009 (p < 0,05)			

Tableau 65 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **COURS** selon le domaine enseigné (cours techniques et de pratique professionnelle vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne un cours tq et/ou de pratique pro.	95	2,79	0,60
N'enseigne pas un cours tq ni de pratique pro.	666	3,04	0,59
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 66 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **COURS** selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne l'informatique et/ou l'éd. par la techno.	46	2,68	0,45
N'enseigne pas l'informatique ni l'éd. par la techno.	715	3,03	0,60
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 67 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **COURS** selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne l'éducation physique	38	2,59	0,54
N'enseigne pas l'éducation physique	723	3,03	0,59
Pr > F : < 0,0001 (p < 0,05)			

Tableau 68 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **COURS** selon le degré d'enseignement (3^e degré vs 1^{er} et 2^e degrés)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 3 ^e degré	492	3,06	0,61
N'enseigne pas au 3 ^e degré	362	3,09	0,58
Pr > F : 0,4785 (p < 0,05)			

Tableau 69 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FREQUENCE** selon le domaine enseigné

FREQUENCE	Enseigne le domaine		N'enseigne pas le domaine		Pr > F (p < 0,05)
	N	Moyennes (écarts-types)	N	Moyennes (écarts- types)	
Langues	286	3,09 (0,88)	485	2,21 (0,89)	< 0,0001
Sciences humaines	214	2,77 (0,87)	557	2,44 (1,01)	< 0,0001
Math / sciences	201	1,94 (0,68)	570	2,74 (0,99)	< 0,0001
Cours techniques /pro	94	2,31 (1,08)	677	2,57 (0,97)	0,0188
Info / éd. par la techno	50	2,11 (0,70)	721	2,56 (1,00)	0,0018
Éducation physique	39	1,47 (0,60)	732	2,59 (0,97)	< 0,0001

Tableau 70 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FREQUENCE** selon le degré d'enseignement (1^{er} degré vs 2^e et 3^e degrés)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 1 ^{er} degré	397	2,69	1,00
N'enseigne pas au 1 ^{er} degré	472	2,71	1,11
Pr > F : 0,7561 (p < 0,05)			

Tableau 71 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FREQUENCE** selon le degré d'enseignement (3^e degré vs 1^{er} et 2^e degrés)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 3 ^e degré	501	2,74	1,12
N'enseigne pas au 3 ^e degré	368	2,65	0,99
Pr > F : 0,1876 (p < 0,05)			

Tableau 72 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FI** selon le domaine enseigné (cours techniques et de pratique professionnelle vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne un cours tq et/ou de pratique pro.	95	2,41	0,78
N'enseigne pas un cours tq ni de pratique pro.	673	2,53	0,73
Pr > F : 0,1220 (p < 0,05)			

Tableau 73 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FI** selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne l'informatique et/ou l'éd. par la techno.	50	2,31	0,74
N'enseigne pas l'informatique ni l'éd. par la techno.	718	2,53	0,73
Pr > F : 0,0393 (p < 0,05)			

Tableau 74 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FI** selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines)

Domaine	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne l'éducation physique	39	2,11	0,52
N'enseigne pas l'éducation physique	729	2,54	0,74
Pr > F : 0,0003 (p < 0,05)			

Tableau 75 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FI** selon le degré d'enseignement (1^{er} degré vs 2^e et 3^e degrés)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 1 ^{er} degré	392	2,67	0,76
N'enseigne pas au 1 ^{er} degré	473	2,63	0,84
Pr > F : 0,4482 (p < 0,05)			

Tableau 76 : Moyennes et écarts-types pour la dimension **FI** selon le degré d'enseignement (3^e degré vs 1^{er} et 2^e degrés)

Degré	N	Moyennes	Écarts-types
Enseigne au 3 ^e degré	500	2,68	0,83
N'enseigne pas au 3 ^e degré	365	2,61	0,75
Pr > F : 0,1872 (p < 0,05)			

12. Corrélations entre les dimensions

Tableau 77 : Coefficients de corrélation entre les dimensions

Pearson Correlation Coefficients, N = 768 Prob > r under H0: Rho=0								
	eac	cours	soi	enseignement	communaute	materiel	fi	frequence
eac	1.00000	0.57459 <.0001	0.45104 <.0001	0.23352 <.0001	0.27885 <.0001	0.07630 0.0345	0.36732 <.0001	0.37721 <.0001
cours	0.57459 <.0001	1.00000	0.72134 <.0001	0.50044 <.0001	0.38995 <.0001	0.21426 <.0001	0.67576 <.0001	0.63361 <.0001
soi	0.45104 <.0001	0.72134 <.0001	1.00000	0.69791 <.0001	0.52184 <.0001	0.33097 <.0001	0.82066 <.0001	0.67887 <.0001
enseignement	0.23352 <.0001	0.50044 <.0001	0.69791 <.0001	1.00000	0.52961 <.0001	0.42693 <.0001	0.65587 <.0001	0.57510 <.0001
communaute	0.27885 <.0001	0.38995 <.0001	0.52184 <.0001	0.52961 <.0001	1.00000	0.38316 <.0001	0.40238 <.0001	0.39486 <.0001
materiel	0.07630 0.0345	0.21426 <.0001	0.33097 <.0001	0.42693 <.0001	0.38316 <.0001	1.00000	0.26482 <.0001	0.21719 <.0001
fi	0.36732 <.0001	0.67576 <.0001	0.82066 <.0001	0.65587 <.0001	0.40238 <.0001	0.26482 <.0001	1.00000	0.71102 <.0001
frequence	0.37721 <.0001	0.63361 <.0001	0.67887 <.0001	0.57510 <.0001	0.39486 <.0001	0.21719 <.0001	0.71102 <.0001	1.00000

13. Retranscriptions des entretiens

Entretien 1 : Faustine, professeure d'arts plastiques

Cette enseignante, que nous appellerons Faustine, est agrégée de l'enseignement secondaire inférieur en arts plastiques ; elle enseigne ce domaine depuis 30 ans. Elle a des élèves de la 1^{ère} à la 6^e année, en générale et en technique de qualification. Également céramiste, elle visite régulièrement des expositions et se rend plusieurs fois par an au théâtre.

Le thème de mon mémoire est l'éducation artistique et culturelle. Quelle est, d'après vous, la place des arts et de la culture à l'école, et plus particulièrement au niveau du secondaire ?

FAUSTINE : Peu présente. Je trouve que ça dépend vraiment de la volonté des profs. Si certains professeurs, dans certaines options, ont envie de donner de la place aux arts et à la culture, il y en aura. Sinon, il n'y en a pas. Ce n'est pas prévu, vraiment. A part la petite heure d'éducation plastique par semaine, dans l'inférieur, s'ils ne l'ont plus en option, ils n'ont rien du tout après.

Et donc pour vous quelle pourrait être une place idéale des arts et de la culture à l'école?

FAUSTINE : C'est de l'utopie, mais pour moi il devrait vraiment il y avoir des après-midis, genre 3,4 heures par semaine consacrées aux arts et à la culture, quel que soit le degré, avec des intervenants divers, avec des visites d'expos, avec de l'histoire de l'art, avec du multimédia, une petit peu tout ce qui touche à l'art. Ca, pour moi, ça serait vraiment une formation complète ; je trouve que c'est vraiment important et il n'y a pas de formation comme ça. Pour le moment il n'y a rien du tout.

D'après vous, en quoi l'éducation artistique et culturelle pourrait-elle être bénéfique pour l'enseignement ?

FAUSTINE : Pour l'enseignement ?

Ou dans l'enseignement...

FAUSTINE : D'abord, ça permet une certaine réflexion, c'est une ouverture sur le monde, c'est une autre façon de s'exprimer. Pour moi, ouvrir à la créativité, ça ne peut être que bénéfique, ne fût-ce que pour le français, pour n'importe quoi. Ca permet de s'évader aussi. Je pense que ça peut être un bien-être pour des enfants, qu'ils soient en difficulté ou pas. C'est autre chose, c'est vraiment entrer dans un autre monde, que ça soit le dessin ou la musique. Ça ne peut être que riche.

Est-ce que vous pensez que ça peut apporter aussi des choses aux enseignants autres que les spécialistes des arts comme vous ?

FAUSTINE : Si eux devaient donner cours et inclure les arts plastiques dans leurs cours ?

Les arts plastiques, les arts ou bien la culture...

FAUSTINE : Je crois, oui, je crois que ça ne pourrait qu'enrichir leurs cours parce que ce seraient d'autres moyens d'atteindre leurs objectifs. Quand parfois des notions de mathématiques ne sont pas comprises, si elles étaient expliquées par le biais de l'art, parce que les mathématiques sont fort présentes dans l'art, ça pourrait être plus compréhensible. Maintenant il faut capable de le faire, et vouloir le faire.

Et les élèves, en général, quelle est leur attitude par rapport à vos cours ?

FAUSTINE : Ils sont très demandeurs.

Vous voyez une différence de motivation entre les élèves du premier degré et du troisième degré, ou sont-ils motivés de la même manière ?

FAUSTINE : Ils ne sont pas motivés de la même manière, mais je pense qu'il ne s'agit que d'une question d'âge, de maturité. Ce n'est pas la même chose. Et puis ceux que j'ai dans le 3^e degré, ce sont des options. En général, par définition, ils sont motivés. Ce n'est pas toujours le cas, mais c'est les exceptions sont rares.

De manière générale, quels sont selon vous les principaux obstacles à l'intégration des arts et de la culture à l'école ?

FAUSTINE : Les crédits-temps, comment on appelle ça ? Les périodes de temps, les NTPP. Il n'y a pas d'heures prévues pour l'art.

Donc pour vous, le principal obstacle est le facteur temps ?

FAUSTINE : Ah oui, on ne nous accorde pas ce temps-là.

Le Pacte d'excellence envisage d'insérer deux heures d'éducation artistique pour les trois premières années du secondaire, au lieu d'une heure lors des deux premières années, et d'instaurer un parcours d'éducation culturelle et artistique, qu'on appellera le PECA, qui suivrait l'élève durant toute sa scolarité jusqu'à la fin des études secondaires. Alors vous, que pensez-vous de cette mesure ?

FAUSTINE : C'est bien joli, mais ça dépend de la manière dont ça va être donné. Parce qu'il n'y a pas beaucoup d'explications. Évidemment, je ne peux pas dire que donner deux heures par semaine aux élèves jusqu'en 3^e et puis d'avoir un suivi jusqu'au bout n'est pas intéressant, mais comment est-ce que ça va être donné ? Par qui ?

Effectivement, en ce moment, on ne sait pas très bien qui serait responsable de ce PECA pour les 4, 5 et 6^e années parce qu'il n'y a pas de cours d'éducation artistique prévu actuellement.

FAUSTINE : Alors si c'est donné par des intervenants extérieurs, qui n'ont aucune pédagogie et qui ne savent pas s'occuper d'enfants, etc., alors ça peut être catastrophique. Catastrophique. Vont-ils ouvrir des heures supplémentaires pour des profs d'arts plastiques ou bien faire venir des intervenants qui vont se faire payer? De toute façon, ça me paraît bizarre comme fonctionnement.

Vous, quelle formule pourriez-vous imaginer dans l'idéal ?

FAUSTINE : Ben moi, l'idéal ça serait vraiment... ça devrait fonctionner par ateliers, avec une tournante avec des après-midis au choix: atelier arts plastiques, atelier musique, atelier... je sais pas ... D'autres choses avec des thèmes... Moi je ferais ça comme ça : je mettrais, moi, des thèmes. Alors on va travailler les grands formats, ou alors on va travailler le papier mâché, ou on va travailler ceci pendant x temps, vraiment quelque chose à la carte où ils seraient obligés de choisir de toutes façons un atelier ; on n'est pas censé aimer tout, mais tu peux vraiment avoir un attrait au départ. De toutes façons, ils ne connaissent pas, souvent, donc de fonctionner par thèmes, ça permettrait d'envisager plus de choses. Pour ça, il faut des après-midis complètes. Sinon on ne sait rien faire. Une heure semaine, même deux, qui ne vont pas se suivre...

Selon vous, quelle vision les professeurs qui n'enseignent pas les arts ont-ils de l'éducation artistique ? Vous pensez qu'ils y sont favorables ou ... ?

FAUSTINE : Je pense qu'en général, ils y sont favorables, à condition que ça ne leur incombe pas, qu'on ne leur demande pas de faire un effort, sauf certains. Je pense que je n'entends jamais de réflexion du type « *c'est une perte de temps* », etc., mais ça ne doit pas prendre le pied sur leurs cours, je crois. Maintenant c'est peut-être parce qu'ils voient ce que je fais, je ne sais pas si c'est la même chose partout.

Est-ce que vous estimez que les arts et la culture, c'est plutôt votre domaine avec vos collègues d'éducation artistique, ou que vos autres collègues pourraient, ou devraient, jouer un rôle dans cette intégration des arts et de la culture à l'école ?

FAUSTINE : Je pense qu'ils pourraient jouer un rôle, mais je pense que c'est toujours à double tranchant, parce que quand on parle de Pacte d'excellence, on est toujours coincé, on sait qu'il

y a toujours des freins financiers derrière. Donc la peur, je crois, des profs d'arts plastiques va être de répondre que oui, n'importe quel prof peut introduire l'art dans son cours, et de s'entendre dire : « *Ben alors, il n'y a pas besoin de vous! On peut finalement très bien régler le problème, chacun peut faire de l'art, et voilà* », on prétendra que les deux heures d'art seront données comme ça. On va ajouter un petit morceau dans le programme du prof de français ou de maths ou d'histoire et là, ça sera réglé comme ça. Donc pour moi, j'aurais tendance à dire : “*Non, ils ne sont pas capables*”. Je pense que si c'est purement plastique, ils n'en sont pas capables. Si c'est juste théorique et culturel, oui, ça, n'importe qui, n'importe quel prof peut le faire.

Vous pensez que n'importe quel prof peut insérer des éléments théoriques, historiques, thématiques sur les arts?

FAUSTINE : Si ça l'intéresse, oui ; si ça ne l'intéresse pas, non.

Vous avez déjà suivi des formations continuées dans votre domaine. Pensez-vous que ça pourrait être une piste pour ces enseignants qui ne sont pas des spécialistes de l'art?

FAUSTINE : J'ai envie de dire oui, une fois de plus dans l'absolu et en utopie. Et en même temps, de dire non, parce que quand je vois ce qu'on nous propose, à nous, comme formation continuée, j'ai juste envie de rire. Chaque fois qu'il y a eu quelque chose, on n'apprend strictement plus rien. J'ai 30 ans d'ancienneté, je sais, mais je suis fort ouverte à tout ce qui est technique etc. Mais je ne suis pas sûre que les profs d'arts plastiques soient souvent artistes sur le côté. Et je suis fort étonnée de les voir s'émerveiller de stages sur certaines techniques que moi j'ai abordées il y a 10 ans. Je trouve ça vraiment dommage. On devrait être remis en condition d'apprenants, vraiment, mais intensif, quelque chose à notre niveau, à un niveau de supérieur. Je trouve que les formations continuées seraient pour susciter notre réflexion à nous, rechercher notre art à nous. Vraiment à nous pousser à faire quelque chose. Pas apprendre à aller assembler deux canettes pour rendre ça aux élèves après (*rires*). C'est vrai! Et c'est souvent ça, les formations. Il y a Pinterest pour ça ! Maintenant, avec les moyens sur le net, on peut trouver tout ce qu'on veut. Par contre prendre une réflexion sur soi, être obligé de dessiner, obligé de faire de la sculpture, je pense qu'il y en a peu qui le font. Il y a au moins 18 ans, avec un inspecteur qui est pensionné, forcément, maintenant, il avait organisé une formation comme ça, pendant les grandes vacances. J'y suis allée avec les pieds de plomb, et j'ai eu une année géniale après. C'était obligatoirement interne, on a dû loger trois jours là, on s'est retrouvés comme des étudiants, on a ri, on a eu super bon à dessiner, à travailler toute la journée, on n'a fait que ça. Et le soir, on devait analyser pédagogiquement ce qu'on avait fait. Je l'aurais tué l'inspecteur en arrivant. Puis après c'était génial. Ils ont proposé des thèmes qu'on a travaillé à notre niveau, puis après on pouvait dispatcher en classe, mais voilà il y avait un thème, il y avait un objectif, c'était vraiment bien. Il n'y a jamais plus eu ça, jamais. Des formations, qu'est-ce que c'est maintenant ? Souvent, des réunions d'inspecteurs et on montre des travaux des élèves, ce qu'on a fait ... Au bout de 30 ans, moi, je ne vois plus rien. Donc, moi, je le fais ça, personnellement, me replonger parce que j'ai envie de sortir de mon confort, mais de nouveau, je n'entends pas ça quand je vais en réunion avec les profs d'arts plastiques ; il n'y en a pas beaucoup qui fonctionnent comme ça.

Est-ce que vous pensez que ces formations pourraient être adaptées à des professeurs qui n'ont pas des cours d'art dans leurs attributions, mais qui auraient envie d'insérer les arts dans leur cours?

FAUSTINE : Comme je viens de le décrire là, non, c'est pas possible. Il faut avoir un minimum de base.

Donc il leur faudrait des formations continuées, mais spécifiques?

FAUSTINE : Spécifiques pour les profs qui ne sont pas des profs d'arts plastiques, parce que l'histoire de l'art c'est quand même déjà un fameux morceau. Il faut savoir comment l'intégrer, alors tout ce qui est pratique, je pense qu'ils ne sont pas capables. C'est vraiment une compétence à part. Il y en a peut-être l'un ou l'autre, parfois, ça arrive, des gens qui ont quelque chose d'artistique sur le côté, qui pourraient, mais ils ne sont pas fréquents. Il y a ma collègue de langue qui fait de la calligraphie : elle saurait donner une animation calligraphie, c'est tout quoi. Ils font souvent quelque chose de très spécifique, qui ne touche pas à tout, et puis je trouve que ça serait quand même un comble : il y a des gens qui sont formés pour, donc non, ça leur revient. Tout ce qui est théorique et histoire de l'art, ça devrait intervenir, mais pas ce qui est pratique.

Alors, justement, en parlant des trois composantes dans l'éducation artistique (en schématisant les notions théoriques, l'analyse des œuvres et la pratique artistique en tant que telle), vous, dans votre cours, quelle place donnez-vous à ces différentes facettes ? Y en a-t-il une qui vous semble prioritaire?

FAUSTINE : Dans l'absolu, de nouveau, elles ont toutes la même importance. Mais moi, je privilégie quand même la partie pratique, même si je travaille toujours les deux autres. Parce que le nombre d'heures est tellement ridicule, c'est une heure/semaine, que je veux qu'ils fassent autre chose. Je veux qu'ils s'expriment autrement. Je veux qu'ils jouent avec des papiers, avec des peintures, avec des pincesaux, avec des pots de colle, et qu'ils s'expriment autrement. Pas être encore dans la théorie. Donc voilà.

En dehors de ce facteur temps, rencontrez-vous d'autres difficultés dans le cadre de votre cours ?

FAUSTINE : Non, c'est vraiment le facteur temps. Chez nous, je trouve que je suis vernie. Si j'ai besoin de matériel, je peux le demander, je l'ai. Je peux demander tout ce que je veux, donc j'ai une classe nickel, grande, je suis assez privilégiée à ce niveau-là. Moi c'est le facteur temps. Je n'ai pas assez de temps, pas assez d'heures avec eux.

Vous citez le matériel et les locaux ; y a-t-il d'autres facteurs, qui seraient personnels, liés à votre école ou aux politiques éducatives, qui facilitent ou motivent l'intégration des activités culturelles et artistiques en classe ?

FAUSTINE : La disposition de la direction, si elle est favorable, c'est quand même toujours plus simple, ça permet des sorties etc., que si la direction n'est pas favorable, ça n'ira pas. Au niveau personnel, ça c'est valable pour n'importe quel cours : tu es motivé ou tu ne l'es pas.

Vous avez déjà fait appel à des artistes pour animer des séquences en rapport avec votre cours ?

FAUSTINE : Non. J'aurais aimé, mais c'est tellement difficile à mettre en place parce que justement, pas d'après-midi, donc il faut de nouveau prendre les heures des autres, qui ne sont pas toujours d'accord, gnagnagna. Faire venir un artiste pour avoir juste une petite présentation c'est un petit peu dommage, je trouve. Il faudrait vraiment pouvoir travailler avec lui, et puis là il faut budgétiser, donc de nouveau, on est quand même dans une école publique!

Et est-ce que vous organisez parfois des sorties culturelles ?

FAUSTINE : Oui, on fait ça... euh... pour les arts plastiques, je dirais une par an, parce qu'on en fait d'autres qui sont culturelles aussi.

Quel est votre moteur pour organiser ces sorties ?

FAUSTINE : Mes collègues! Parce qu'on est une équipe vraiment chouette, ça c'est très motivant, parce que je sais que je peux compter sur eux et que c'est un travail d'équipe. Donc c'est motivant, oui.

Et à l'inverse, quelles seraient les difficultés ou quelles sont les difficultés à organiser ces sorties ?

FAUSTINE : Bah, de nouveau la même chose, il faut prévenir tous les autres profs, prendre les râleries, reprendre l'argent, enfin se plaindre de petites choses comme ça, il faut réserver le car et être sûr qu'il faut pouvoir faire concorder le car et la sortie... C'est pas toujours évident.

Donc ce sont un peu les aspects logistiques qui sont pénalisants...

FAUSTINE : Oui, exactement. Même dans les endroits culturels, quand je vois la Boverie, on ne peut pas arriver à autant, il faut arriver en groupe, il faut qu'ils aient le même âge... Les structures ne sont pas toujours équipées pour accueillir des élèves du secondaire. Primaire oui, mais secondaire, c'est pas ça. Ils font peur, mes petits (*rires*). C'est plus pour le théâtre et la musique, oui, ça je crois que c'est prévu, mais...

***Alors pour conclure, je vais vous demander de compléter deux phrases.
« Pour plus d'arts de culture à l'école secondaire il faudrait... ? »***

FAUSTINE : Plus de temps!

... et la deuxième phrase: « Le meilleur allié de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire c'est... ? »

FAUSTINE : J'ai envie de répondre : “ *C'est la motivation du prof* », franchement! Ce n'est pas le temps, c'est la motivation du prof au départ. Et ça, mes petits collègues débutants, je peux comprendre qu'ils ne soient pas motivés, parce que quand tu te retrouves avec une heure par classe, parfois, souvent, deux écoles minimum, pas toujours leur classe non plus... Bah c'est pas très motivant.

Merci beaucoup.

FAUSTINE : Je vous en prie.

Suite à cet entretien, Faustine nous dira qu'elle n'avait jamais entendu parler des mesures du PEE concernant l'éducation artistique et culturelle.

Entretien 2 : Stéphanie, professeure de français et d'expression verbale

Stéphanie est romaniste et enseigne le français dans un athénée de la région liégeoise, dans les filières générale, technique de qualification et professionnelle, ainsi que l'expression verbale dans le cadre de l'option « Arts d'expression ». Elle enseigne dans le secondaire supérieur depuis une quinzaine d'années. Elle a pratiqué la musique, le théâtre et la déclamation durant son adolescence. Elle se rend fréquemment au cinéma et au théâtre, et visite régulièrement des expositions.

Le thème de mon mémoire est l'éducation artistique et culturelle. Quelle est, d'après vous, la place des arts et de la culture à l'école, plus particulièrement au niveau du secondaire ?

STÉPHANIE : Dans l'école dans laquelle j'enseigne, il y a une place certaine accordée aux arts, parce qu'on a une option qui s'appelle "Option Arts d'expression" centralisée sur les arts, qu'ils soient musicaux, artistiques ou... vocaux, j'ai envie de dire. Maintenant, au niveau des cours de manière plus générale, dans le secondaire, moi, à titre personnel, je les fais intervenir dans mes cours. Par exemple, quand je vois le réalisme, je montre des peintures réalistes, quand je vois le classicisme, je me penche sur l'architecture classique, pareil pour le baroque, mais c'est pas quelque chose de rendu obligatoire par le programme. Je pense que c'est fort du choix personnel et de la sensibilité artistique de chacun.

Vous pensez qu'en règle générale les arts et la culture sont plutôt bien représentés dans l'enseignement secondaire ?

STÉPHANIE : C'est difficile pour moi de répondre à cette question-là, parce qu'on n'a pas vraiment de droit de regard sur les cours de nos collègues. Donc franchement, je n'en sais rien. Oui, dans mon cours, je trouve que je les représente bien. Mais à part répondre à titre personnel, je ne sais pas.

Selon vous, en quoi l'éducation artistique et culturelle pourrait-elle être bénéfique pour l'enseignement ?

STÉPHANIE : Eh bien déjà pour l'accès à la culture, pour donner l'envie d'apprendre aux élèves, pour qu'ils puissent se situer dans leur présent, parce qu'on ne s'y situe que par rapport à son passé; pas que je veux dire qu'il faut aller voir des expos de trucs hyper anciens tout le temps, mais en tout cas qu'on sache dans quoi on s'inscrit et pourquoi on en est là au niveau artistique aujourd'hui. Donc, oui, je pense que ça peut être bénéfique à l'enseignement et aux élèves.

Vous pensez que ça peut être aussi bénéfique pour les profs d'insérer les arts et la culture dans leurs cours ?

STÉPHANIE : Tous les profs, je ne sais pas si c'est possible matériellement, mais certains cours, oui. Je me dis que par exemple l'histoire, la géographie, les langues, le français, c'est sûr. Maintenant peut-être que pour un cours de physique, de maths, je me dis que, oui, il y a toujours moyen, il y a quand même des expos sciences, ou, je sais pas moi, Léonard de Vinci... Donc, si, il y a moyen d'intégrer ça. Maintenant, est-ce que pratiquement c'est faisable pour tous les cours, tout le temps à chaque détail du programme... Pareil, j'ai l'impression de dire tout le temps « je ne sais pas » mais... je ne sais pas !

Vous pensez que les profs peuvent en retirer quelque chose de positif ? Pour leur épanouissement personnel, par exemple ?

STÉPHANIE : Oui, mais pas que les profs ! Je pense que tout le monde peut en retirer quelque chose de positif pour son épanouissement personnel, mais il faut faire l'effort d'aller vers ça.

Vous donnez cours de français mais aussi d'expression verbale. En général, concernant l'attitude de vos élèves par rapport aux aspects artistiques et culturels, y a-t-il une différence entre vos élèves en français et les élèves d'option ?

STÉPHANIE : En général, je trouve que c'est quelque chose qui les intéresse, parce que je pense que c'est différent. Donc pour revenir sur une question précédente, je ne suis pas sûr qu'on le voit à tous les cours et que ça a sa place dans tous les cours. Je crois que ce qu'ils aiment bien, c'est que c'est différent de ce qu'ils voient d'habitude, et que donc du coup ça les intéresse. Mais est-ce que c'est parce que c'est l'attrait de la nouveauté et que c'est quelque chose d'un peu plus original, entre guillemets, et que si on le faisait à tous les cours ça ne les intéresserait moins, ça je ne sais pas le dire... non plus, tiens! (*rires*)

De manière générale, quels sont selon vous les principaux obstacles à l'intégration des arts et de la culture à l'école ?

STÉPHANIE : Le manque de moyens financiers, le manque de moyens au niveau du temps qu'on a, parce qu'organiser les excursions c'est bien, mais ça prend un temps de fou. C'est parce que dans notre école, nous, nous avons une option, nous sommes quatre dans une équipe donc on peut se partager un petit peu les tâches, etc., mais organiser seul des excursions ça prend un temps de fou et puis même... Le théâtre, par exemple, là on a une excursion le 16 mai, c'est un petit peu tard dans l'année. C'est parce que notre chef d'établissement est d'accord, mais sinon, voilà, je veux dire, ça se heurte à des contraintes matérielles, tant au niveau temporel que financier, parce que quand je fais des excursions j'essaye, on le fait vraiment beaucoup avec des techniques et des professionnels, par exemple. Si l'école n'intervient pas, je n'ai pas d'élèves qui viennent en excursion. Alors en technique et en professionnel, c'est vraiment un frein. L'aspect financier. Donc c'est parce qu'ici dans l'école on a la chance que l'économat intervienne pour une bonne partie, et prenne en charge une bonne partie, mais c'est quand même compliqué d'amener ces élèves-là vers la culture, c'est compliqué en termes de moyens financiers. Et je pense qu'il y a aussi une autre contrainte qui est une contrainte personnelle, c'est-à-dire que tous les profs n'ont pas envie d'aller vers ça et de faire cet effort-là et de changer leur façon de faire ou de s'ouvrir à ce monde-là, qu'ils pensent parfois que ça ne sert à rien, que c'est une perte de temps et qu'en gros, on perd des heures de cours, ça c'est une contrainte plus compliquée à régler encore.

Le Pacte d'Excellence envisage d'insérer deux heures d'éducation artistique pour les trois premières années du secondaire, au lieu, actuellement, d'une heure lors des deux premières années ; il prévoit aussi d'instaurer un PECA, c'est-à-dire un parcours d'éducation culturelle et artistique qui est censé suivre l'élève durant toute sa scolarité jusqu'à la fin de la rhéto. Vous avez peut-être déjà entendu parler de cette mesure...

STÉPHANIE : Oui, enfin un peu. J'ai lu le projet du Pacte en fait, c'était dedans.

Que pensez-vous de cette mesure ?

STÉPHANIE : Je pense que dans l'idée, c'est vraiment bien... C'est un peu l'idée qu'on avait eue avec les collègues de mon option, de faire un portfolio qui reprendrait, en fait, toutes les excursions qu'on fait, etc. Donc je pense que dans l'idée c'est vraiment quelque chose d'idéal. Mais je pense que dans la pratique, c'est quelque chose de difficile à mettre en place. Par les contraintes susmentionnées et par, aussi, le fait que même ici dans l'option dont je vous parle on a parlé du portfolio, en fait il n'est pas très actualisé, ce portfolio, parce que c'est quelque chose qu'il faut faire de manière régulière et rigoureuse et que c'est une contrainte en plus, donc sans heures en plus pour gérer ça, ça me paraît compliqué. Si on a des heures en plus pour gérer ça, et qu'on prend une heure par semaine pour mettre à jour... par semaine, c'est peut-être trop, mais une heure ou deux par mois, on va dire, pour mettre à jour les apprentissages culturels, ou les différentes découvertes culturelles ou artistiques que les élèves ont faites, là, oui. Ça me semble quelque chose de faisable mais encore une fois, il faut que les moyens soient en accord avec les principes de base.

Donc vous, vous êtes prof d'expression verbale et donc au cœur du sujet, mais selon vous, quelle place devraient ou pourraient occuper vos collègues dans l'intégration de l'éducation artistique et culturelle à l'école ?

STÉPHANIE : Alors, déjà, ils pourraient participer à nos projets, de manière plus enthousiaste. Souvent c'est « *On perd des heures de cours* », ou « *Ca fait du bruit* », on dérange, etc. Ça, moi, ça me semble être le minimum. Collaborer. Ou *a minima* de ne pas être détracteur de ce qu'on essaie de mettre en place. De manière plus idéale, on pourrait se dire qu'on parvient à organiser des choses ensemble qui concerneraient plusieurs disciplines et qu'on pourrait carrément exploiter de manière transversale, transdisciplinaire ou interdisciplinaire à travers tous les cours.

Dans l'enquête que j'ai réalisée, la plupart des enseignants participants ont déclaré qu'ils avaient confiance en leur capacité à intégrer les aspects culturels et artistiques dans leur cours. Qu'en pensez-vous, de cette confiance ?

STÉPHANIE : Et bien ça m'étonne, vu l'échantillon que j'ai ici dans mon école. Ça m'étonne qu'ils aient confiance dans leur capacité à, parce que je trouve que souvent quand on part sur un sujet culturel ou quoi, c'est ... euh... Oui, c'est vrai il y a quelques collègues, je ne dis pas non plus que tout le monde est enfermé dans sa ferme à garder ses poules le soir, ce n'est pas ça, mais je veux dire ça m'étonne quand même parce que je trouve que ce n'est pas le sujet de base, ici. On parle parfois des élèves ou des cours ou quoi, mais rarement, je trouve, de la place de l'art dans les cours. Donc, oui, ça me surprend plutôt.

Vous êtes licenciée en philologie romane et vous avez fait l'agrégation. Est-ce que, dans votre formation initiale, on vous a préparée à intégrer les aspects artistiques et culturels dans vos cours ?

STÉPHANIE : Non, pas du tout. Si je les intègre, c'est vraiment parce que j'ai fait les arts de la parole et que j'ai été quand même élevée... que dans mon milieu, on va dire de base, avec mes parents etc., j'ai été habituée, on va dire, à aller au théâtre, aller à des expos, ma mère peint, enfin voilà, ma tante, elle sculpte et j'ai été dans ce milieu là, et c'est pour ça que je l'intègre je

crois. Je l'ai intégré au moins dans ma construction personnelle, mais ce n'est pas ma formation scolaire, on va dire, mon cursus scolaire qui m'a permis ça. En aucun cas.

Vous avez déjà ressenti l'envie de suivre des formations continuées dans le domaine des arts ou de la culture pour, par exemple, votre cours d'expression verbale ?

STÉPHANIE : Donc je l'ai fait, plusieurs fois et j'ai, à chaque fois, été déçue par les formations. J'en ai fait sur, par exemple, la vidéo, parce que là-dedans je ne gère rien, je ne gère pas du tout l'aspect cinéma, mais vraiment la mise en pratique, pas l'analyse d'un film ou quoi. Parce que je trouvais que c'était bien de faire participer aussi des élèves à faire un projet là-dessus et, pourquoi pas, que ça donne lieu par exemple à une séance court-métrage qu'on pourrait projeter dans l'école, etc. J'y ai pensé mais je ne suis pas capable techniquement, on va dire de faire ça, donc j'ai été à des formations sur le montage, sur des trucs... Mais pas des formations sur les arts de la parole, parce que je me sens capable de donner ce que je donne, mais plutôt dans des trucs comme ça et ça ne m'a rien appris, vraiment rien appris, c'est une perte de temps. Donc je ne l'ai plus fait, c'est vrai. Alors qu'il y en a peut-être des bien maintenant, mais ça m'a déçue.

On distingue souvent trois composantes dans l'éducation artistique, à savoir les notions théoriques, l'analyse d'œuvres et la pratique artistique en tant que telle. Quelle place donnez-vous à ces différentes facettes dans le cours d'arts d'expression que vous donnez ?

STÉPHANIE : Pouvez-vous répéter les trois ? Je n'en ai compris que deux.

Donc les notions plus théoriques, l'analyse des œuvres et la pratique artistique.

STÉPHANIE : Alors en arts d'expression, disons que je mets deux tiers pour la pratique et je divise le tiers restant entre les notions théoriques et l'analyse d'œuvres. Et en français, je dirais que je fais l'inverse. Je mets deux tiers pour les notions théoriques et l'analyse d'œuvres et un tiers pour la mise en pratique. Mais parce que, aussi, ils sont hyper nombreux en français. Je ne sais pas prendre plus de temps, parce que s'il faut que ça soit, par exemple, présenté oralement, ou montré à la classe, etc., j'ai des contraintes horaires aussi qui s'imposent. Sinon, je pourrais faire plus de pratique, mais en fait, non.

Dans votre cours de français, vous intégrez les aspects artistiques et culturels à quelle fréquence, plus ou moins ?

STÉPHANIE : À chaque fois que je vois un nouveau chapitre, à chaque fois il y a un aspect culturel et artistique qui dépasse le cadre de la littérature à proprement parler. Donc à quelle fréquence... ça dépend des chapitres, mais je dirais tous les mois.

Est-ce que vous, en tant que prof de français, vous sentez qu'on attend de vous d'intégrer ces aspects dans votre cours de français ? Que ça soit la direction, les parents ou la structure de l'enseignement en général ?

STÉPHANIE : Non, pas du tout. Et je vais dire de moins en moins, vu, par exemple, le nouveau programme en UAA, unités d'activité d'apprentissage. Là, par exemple, je ne suis plus obligée de l'intégrer d'une quelconque façon que ça soit. Tandis qu'avant, il y avait encore la liberté de pouvoir le faire parce que les courants littéraires étaient énormément cités dans ce qu'on devait voir, etc., et que ça laissait de la place quand même. Ils mettaient quand même

peinture, sculpture, architecture... ils mettaient des exemples de ce qu'on pouvait faire. Ici, ce que ça devient, en UAA, c'est un cours de communication, donc apprendre des compétences, c'est-à-dire retrouver l'information, résumer un texte, etc. Où, là, je vois difficilement comment je vais pouvoir continuer à faire ça. Je ne pense pas que je saurais continuer à le faire si je veux respecter les prescrits du programme, et le temps que j'ai, pour voir le programme !

Est-ce que vous êtes actuellement confrontée à certaines autres difficultés lorsque vous voulez insérer les aspects artistiques et culturels dans le cours de français ?

STÉPHANIE : Actuellement, non, mais c'est jusqu'en septembre, parce que ça change en septembre. En technique et en professionnel, je prends la liberté de le faire quand même et il y a quand même moyen, parce que, par exemple, l'UAA5 et l'UAA6 sont plus insérables au niveau culturel, et donc là je peux voir le surréalisme et donc je peux voir un peu d'autres choses, etc. Mais il y a six unités d'apprentissage et il y en a quatre qui ne prennent pas du tout en compte l'aspect artistique et culturel. Donc, pendant plus de la moitié de l'année, je ne peux pas, si je respecte le programme, voir ces aspects. Ce n'est pas encore actuellement pour toutes les classes, mais c'est déjà le cas pour les classes en technique et professionnel, et ce sera le cas à partir de septembre pour les classes de 4G, par exemple.

À l'inverse, est-ce qu'il y a des facteurs (qui peuvent être personnels, ou bien liés à l'école ou aux politiques éducatives) qui, selon vous, facilitent ou motivent l'intégration des activités culturelles et artistiques ?

STÉPHANIE : Oui, je pense que la politique de l'établissement, globalement, elle nous soutient à ce niveau-là. Elle soutient les projets artistiques et culturels qu'on met en place, style le tournoi d'éloquence, le festival de l'option, le projet théâtre, dont je ne me suis pas occupée, mais qui avait lieu également dans l'école. Donc, oui. Au niveau tant des moyens financiers qu'on nous accorde, que de la liberté d'organiser quelque chose comme ça, oui, je pense que ça facilite. Maintenant, encore une fois, c'est du bénévolat, c'est un travail de bénévolat, donc il est facilité dans la mesure où on veut s'investir personnellement et bénévolement là-dedans, mais on ne met pas de frein. On peut le dire comme ça.

Avez-vous déjà fait appel à des artistes pour animer des séquences en rapport avec votre cours ?

STÉPHANIE : Oui, j'ai déjà fait ça.

Comment s'est passée cette collaboration ?

STÉPHANIE : En général, la collaboration est difficile, je dirais, à organiser, parce que le milieu socioculturel n'est pas... ne fonctionne pas, on va dire, selon les mêmes principes organisationnels que le milieu scolaire. Donc au niveau des plages horaires, au niveau même des mises en place des apprentissages, etc., j'ai souvent trouvé que c'était fastidieux. Maintenant, c'est toujours intéressant d'avoir une porte ouverte vers le monde extérieur, et de voir comment un autre milieu fonctionne. Donc je ne trouve pas que c'est une perte de temps, ou que c'est du gâchis en soi, mais je trouve qu'au niveau de l'efficacité recherchée (ce que on nous demande ici à l'école, en fait, être efficace et avoir un rendement), là il y a un problème, ça pêche d'un manque d'efficacité, de rendement, c'est sûr.

Vous avez fait appel à des artistes de quelles sphères artistiques ?

STÉPHANIE : Théâtrale, essentiellement, je pense... Qu'est-ce qu'on a fait d'autre? J'avais fait appel aussi au « Théâtre sur les planches », mais ça rejoint la sphère théâtrale.

Vous aviez fonctionné avec un système d'appel à projets ?

STÉPHANIE : Oui, j'ai déjà fonctionné avec des systèmes d'appel à projets. Dans mon équipe « Arts d'Ex », on l'a déjà fait, et je l'ai déjà fait aussi à titre personnel pour mes cours, oui.

Et ce principe d'appel à projets, selon vous, c'est ... ?

STÉPHANIE : Fastidieux, long, inutile, j'ai l'impression. Et puis, de toute façon, ça se réduit à peau de chagrin. Par exemple, les « Planches à l'école », là, ça n'existe plus. On ne peut plus faire appel à ce type de projets, donc on n'a plus eu d'aide financière par rapport à ça, ce n'est plus subsidié, et donc c'est impossible.

Vous organisez aussi des sorties culturelles. À quelle fréquence, plus ou moins ?

STÉPHANIE : Pour Arts d'ex, je dirais qu'on doit tourner autour de trois à quatre sorties culturelles par an. Maintenant il y a aussi ce qu'on fait comme projets culturels *intra muros*, dans l'école, qui comptent aussi comme quelque chose de culturel, mais qui n'est pas à proprement dire une sortie culturelle. En français, je tourne autour, je dirais, trois ou quatre par an aussi : une fois théâtre, une fois cinéma, une fois une bibliothèque... Voilà.

Ces sorties concernent, à chaque fois, tous vos élèves?

STÉPHANIE : Non, je ne peux pas les prendre tous en même temps pour chaque excursion, mais j'en fais en tout, pour tous mes élèves de français, trois à quatre par an, mais donc ça concerne... Enfin, une classe fait une excursion. Par contre, les élèves d'Arts d'ex, eux, participent à toutes les excursions qui les concernent.

Quand vous organisez ces sorties culturelles, quel est votre moteur, en fait, pour faire ça? Votre motivation?

STÉPHANIE : C'est de pouvoir l'intégrer dans mon cours. C'est le fait que le cours ne reste pas juste un objet théorique entre les quatre murs, au B14, qui est donc ma classe, et qui a peu d'intérêt et peu d'ouverture sur le monde extérieur. C'est le fait, j'en parlais au début, que les élèves puissent avoir conscience de s'intégrer dans quelque chose... Dans un ensemble plus vaste. Qu'ils ne soient pas juste des (*habitants de la localité*) enfermés au B14 et puis qui vont au B15, mais que l'ouverture d'esprit soit un peu plus valorisée. Je trouve qu'en termes d'ambiance aussi, et de... comment dire...

Cohésion de groupe ?

STÉPHANIE : Oui, c'est ça, cohésion de groupe, esprit fédérateur, c'est ça que je voulais dire. Ça crée aussi quelque chose d'organiser ce type de sorties ensemble, et de partager un monde commun. Et c'est comme ça que ça se construit finalement: les références communes, le fait de partager quelque chose de commun et de pouvoir construire à partir de ça, de quelque chose de commun.

Et les difficultés, ce sont les mêmes que celles vous avez déjà évoquées?

STÉPHANIE : Ben oui, je dirais que c'est le frein financier, mais qui ici, dans cette école-ci, est franchement, relativement bien comblé. Le fait que ce n'est pas toujours bien perçu par l'ensemble des collègues et qu'il faut assumer ça, le fait de dire : « *Ben voilà, les profs d'Arts d'ex, ils veulent perdre des heures* », « *en gros, ils veulent partir* », « *Ah oui, c'est la glande* »... c'est vrai, c'est un peu un reproche qu'on nous fait, alors que c'est tout sauf ça. En fait, c'est le contraire de ça.

Alors on arrive au terme de l'entretien...

STÉPHANIE : Déjà ?

Pour conclure, je vais vous demander de compléter deux phrases. La première: « Pour plus d'arts et de culture dans l'école secondaire il faudrait... »

STÉPHANIE : Plus de moyens.

... et la deuxième: « Le meilleur allié de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire, c'est... »

STÉPHANIE : Les professeurs motivés, la motivation.

Un grand merci.

STÉPHANIE : Mais avec plaisir.

Entretien 3 : Alice, professeure de mathématiques

Alice est professeure de mathématiques depuis 13 ans. Elle enseigne dans un athénée des Ardennes ; ses élèves sont en 4^e, 5^e ou 6^e année, dans la filière générale ou technique de qualification. Elle a suivi des cours de déclamation et de musique durant son adolescence ; elle ne fréquente pas spécialement les lieux culturels mais fait partie d'un orchestre.

Le thème de mon mémoire est l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire. La première question que je voudrais vous poser concerne la place qu'occupent les arts et la culture dans votre cours de mathématiques. Intégrez-vous parfois des aspects artistiques ou culturels dans votre cours et si oui, à quelle fréquence environ ?

ALICE : Presque jamais. Avec les 4^e, je vois le nombre d'or et les perspectives.

Alors vous travaillez à partir de tableaux ?

ALICE : Pour les perspectives, oui, des reproductions de tableaux.

Et vous abordez aussi les aspects culturels de ces reproductions ?

ALICE : Non, juste la perspective.

Et pour le nombre d'or...

ALICE : Pour le nombre d'or, c'est pour montrer qu'il est partout, dans la nature, dans les tableaux, dans l'architecture...

Y a-t-il selon vous certaines difficultés à insérer ces aspects dans votre cours ?

ALICE : Non... Ca, ça va. Sinon, je ne le ferais pas. (*sourire*)

D'accord. D'après vous, y a-t-il des facteurs (personnels ou liés à votre école, ou aux politiques éducatives en général) qui facilitent ou motivent l'intégration des activités culturelles ou artistiques en classe ?

ALICE : Il y a un bon cours d'éducation artistique, une filière artistique...

Dans votre école ?

ALICE : Oui. Mais à part ça, on ne l'intègre pas forcément dans les autres cours. On laisse ça à la prof.

Vous êtes donc licenciée en mathématiques, vous avez passé l'agrégation... Votre formation initiale vous a-t-elle préparée à intégrer les aspects artistiques ou culturels dans votre cours ?

ALICE : Pas du tout !

Est-ce que, selon vous, ça pourrait être intéressant, en tant que prof de math, d'être formé à ces aspects-là ou pas spécialement ?

ALICE : Oui, mais on a eu un mini cours de philosophie des sciences ; si ça avait été, peut-être, un peu plus gros comme cours, on aurait pu s'en servir, ne fût-ce que pour la notion culturelle, les mathématiciens, les philosophes et tout ça... Mais je ne suis pas capable de moi en parler.

Je ne sais pas si vous avez déjà fait appel à des artistes pour animer des séquences par rapport à votre cours ?

ALICE : Non.

Ou si vous organisez parfois des sorties culturelles avec vos élèves ?

ALICE : Culturel, ça peut être très vague. Tout ce qu'on a fait cette année, c'était une série de conférences, mais c'était basé principalement sur les mathématiques, mais un peu plus appliquées, donc un peu plus culturel.

Quelle est selon vous la place actuelle des arts et de la culture à l'école, et plus particulièrement au niveau du secondaire ?

ALICE : Comme je l'ai dit, dans notre école, il y a la filière artistique, mais en dehors de ça, voilà... C'est une option parmi d'autres, qui est très prisée, mais en dehors de ça l'école ne fait rien de particulier.

Est-ce que vous pensez que, de manière générale, ce serait bien qu'il y ait plus d'arts et de culture à l'école ou que c'est bien que ce soit plutôt réservé à ceux qui ont fait le choix de prendre une option artistique ?

ALICE : Euh... (*Silence*) Je ne sais pas... Un peu plus, ce serait bien, mais il ne faut pas non plus nous « bouffer » toutes nos heures... (*rires*) On a un programme, il paraît.

Selon vous, le fait de devoir tenir un délai par rapport à un programme, ça constitue un obstacle ?

ALICE : Forcément.

Et vous verriez éventuellement des avantages au fait qu'il puisse y avoir plus d'arts et de culture à l'école ?

ALICE : Ca ne peut pas faire de tort ! C'est bénéfique, d'abord pour leur culture générale, et ensuite pour leur faire découvrir d'autres choses, et peut-être des choses qu'ils vont aimer. Je ne dis pas que ça va créer des vocations, mais peut-être créer des hobbies. Et puis ça peut être bénéfique aussi bien pour les élèves que pour nous.

De quelle manière, par exemple, pour les profs ?

ALICE : Culture générale, tout simplement. Apprendre des nouvelles choses... Ce genre de choses.

Vous avez parlé de l'impératif que constitue le programme ; est-ce que de manière générale vous voyez d'autres obstacles à l'intégration des arts et de la culture ?

ALICE : Pas vraiment, non. Plutôt un manque de temps... et mes capacités personnelles. Je ne maîtrise pas suffisamment.

On parle beaucoup du Pacte d'Excellence en ce moment. Dans les grilles horaires actuelles, le Pacte d'Excellence envisage d'insérer deux heures d'éducation artistique pour les trois premières années du secondaire au lieu d'actuellement une heure lors des deux premières années, et ensuite d'instaurer un parcours d'éducation culturelle et artistique qui suivrait l'élève de la 1^{ère} maternelle à la 6^e secondaire. Vous avez déjà entendu parler de ces mesures ?

ALICE : Ah non, pas du tout.

Vous en pensez quoi ?

ALICE : Je ne connais pas du tout les grilles horaires du supérieur, parce que pour l'instant j'ai l'impression qu'on ne parle que du tronc commun et qu'après la 3^e on ne sait pas du tout ce qu'il va se passer, donc il faut voir à la place de quoi. Je ne saurais pas dire, parce que je ne connais pas du tout ce qu'ils comptent faire de nos grilles horaires du supérieur, donc, je n'ai pas assez d'infos... En soi, c'est une bonne idée, mais il faut voir ; c'est forcément à la place de quelque chose, et il faut voir à la place de quoi.

A priori, à partir de la 4e, ce parcours serait en fait quelque chose de plus transversal, qui ne dépendrait d'aucun cours en particulier et qui devrait être développé...

ALICE : Ah, comme la citoyenneté dans le catholique ! Ben si on nous aide à le réaliser, pourquoi pas.

Vous ne seriez pas contre le fait d'intégrer plus...

ALICE : Non, si c'est prévu dans le programme, de math je veux dire, et que ça fait partie des heures, et que c'est bien fait, et que c'est cohérent, et avec des pistes, et avec des machins... voilà, pourquoi pas.

Des ressources qu'on vous fournirait...

ALICE : Oui, voilà.

Vous seriez partante pour suivre une formation continuée sur le thème de l'éducation culturelle ou artistique ?

ALICE : Oui, pourquoi pas. Surtout si c'est ciblé pour les profs de maths, ou maths et sciences, par exemple. Là, oui, je serais d'accord. Ce serait intéressant.

Je vais vous demander, pour clôturer, de compléter deux phrases. La première, c'est : « Pour plus d'arts et de culture à l'école, il faudrait... »

ALICE : (Silence) Je ne sais pas du tout !

Si on voulait rendre à un moment donné l'école plus axée sur les arts et la culture, y a-t-il un élément qui pourrait fonctionner comme un levier...

ALICE : Moi c'est toujours la même chose, c'est une question de temps. C'est la même chose, quoi. S'il y a moins de programme à voir, enfin... Je ne suis pas contre, mais il faut donner cours parfois, aussi ! (rires) J'ai l'air un peu comme ça (mime un carré), mais... (rires)

Ah mais je comprends ! La deuxième phrase à compléter : « Le meilleur allié de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire, c'est... »

ALICE : (Silence) (rires) Vous m'en posez, des colles ! (Silence) À part les profs d'artistique, mais à part ça...

Si on voulait développer cet axe, vous pensez que ça doit passer par les professeurs d'éducation artistique ?

ALICE : Au moins au départ pour lancer le truc, peut-être. Puis après, on peut... pour l'idée, je dirais. Et fait ça dépend de ce qu'on veut faire, c'est différent. Soit c'est juste comme ça, en dehors, et moi donc je me vois mal dire « Allez, projet d'école, on va faire un truc artistique ou culturel lambda ». Ou si c'est dans le programme, alors là j'ai des pistes, déjà, et donc je peux le faire toute seule, quoi. J'aurais pas forcément besoin... même si j'ai des questions, je peux leur poser, ça il n'y a pas de problème, mais... Mais si c'est un truc extérieur, je me vois mal l'amorcer toute seule.

Ce serait plus facile pour vous si ça pouvait être intégré réellement...

ALICE : Dans le programme, oui, personnellement, oui, alors là, je suis. On me dit de le faire, je le fais.

Mais vous seriez plutôt pour ou ça vous ennuerait...

ALICE : Non, je suis plutôt pour ! C'est intéressant.

Merci beaucoup !

ALICE : De rien !

Après l'arrêt de l'enregistrement de cet entretien, Alice nous dira qu'elle estime qu'il serait intéressant d'insérer quelques notions historiques dans son cours, à chaque fois qu'elle aborde le nom d'un mathématicien, afin de resituer les mathématiques dans leur contexte historique et culturel. Selon elle, ce ne serait pas très difficile à mettre en œuvre et elle se sent capable de le faire, mais le temps nécessaire à la création de ces ressources constitue actuellement un obstacle pour elle.

Entretien 4 : Gwenaëlle, professeure d'histoire

Agrégée de l'enseignement secondaire inférieur en sciences humaines, Gwenaëlle enseigne l'histoire depuis plus de dix ans, et actuellement en 1^{ère}, 2^e et 3^e générale. Elle chante depuis son adolescence et elle se rend plusieurs fois par an à des concerts ou des expositions.

Le thème de mon mémoire étant l'éducation artistique et culturelle, je voulais vous demander si vous intégrez parfois des aspects artistiques ou culturels dans votre cours, et si oui, à quelle fréquence environ.

GWENAËLLE : Oui, forcément, je le fais puisque c'est prévu de toute façon dans le programme de cours, donc ça arrive plusieurs fois par an. Maintenant, une fréquence exacte, il faudrait que je fasse le détail dans chacune de mes classes et chacun des niveaux, puisque c'est différent, mais je pense que j'aborde l'aspect artistique pur au moins quatre fois par an. Et puis, évidemment, vu que c'est un cours d'histoire, tout ce qui est culturel, c'est un peu tous les jours.

Vous abordez les aspects vraiment purement artistiques quatre fois par an pour chaque classe ?

GWENAËLLE : Pour chaque classe, oui, mais ce sont vraiment des leçons qui sont vraiment ciblées sur l'art grec, ou l'art gothique... Là c'est vraiment le but du cours. Sinon, évidemment, c'est présent dans à peu près tout.

Et en général, ces interventions plus ciblées au niveau artistique, elles durent combien de temps ? C'est de l'ordre d'une séance de cours, de plusieurs... ?

GWENAËLLE : Plusieurs séances de cours. Ça s'étale sur une, deux, trois ou quatre, parfois, heures de cours. Le temps de bien pouvoir différencier le roman du gothique, par exemple, ou l'art dorique de l'art ionique, c'est vraiment... Oui, on prend vraiment le temps de faire ça correctement.

Vous avez notamment cité les aspects architecturaux, qui sont donc intégrés dans votre cours. Y a-t-il d'autres arts que vous intégrez ?

GWENAËLLE : Peinture, sculpture... La musique aussi, mais de manière assez abstraite, puisque j'ai malheureusement pas de... comment dire... de musique du Moyen-âge ou de l'Antiquité à leur passer. Voilà, ça c'est un peu... Donc, c'est plutôt: “*Quels instruments utilisaient t-ils ?*”, “*Quels types de chants ?*”, des choses qu'on retrouvait à cette époque-là et qu'on retrouve maintenant et vice-versa. Voilà.

Lorsque vous intégrez ces aspects-là en classe, est-ce que vous estimez qu'il y a des facteurs qui facilitent ou motivent cette intégration? Des facteurs personnels, ou liés à votre école en particulier, ou au système éducatif plus largement ? Vous avez déjà parlé du programme...

GWENAËLLE : Je dirais qu'au niveau des facilitateurs, il y a le fait que j'aime ça, moi, en tant que personne. Facilitateur externe, ben, c'est évidemment le fait que le programme le prévoit, et que donc c'est tout à fait légitime dans ma pratique. Autre facilitateur externe, c'est que dans l'école il y a une section arts d'expression, et il y a toujours bien un, deux, trois, ou quatre élèves dans la classe auxquels je peux me raccrocher pour avoir un peu un écho ou du répondant, parce que sinon parfois on se trouve un peu face à un mur d'incompréhension,

genre: “*De quoi me parle-t-elle?*”. Donc, en avoir trois ou quatre qui savent déjà un petit peu et qui sont un petit peu intéressés, c'est quand même précieux.

De manière générale, les élèves sont motivés et intéressés, ou surtout perplexes ?

GWENAËLLE : Perplexes au premier abord, parce qu'ils se demandent: “*Mais qu'est-ce que ça vient faire dans un cours d'histoire ?*”. En fait, ils ont l'impression que ce sont des domaines séparés, qui ne font pas partie de la vie, comme si l'art était un truc à part auquel on n'a pas forcément accès, alors que l'art fait partie de la vie de tous les jours, et donc forcément quand on voit les modes de vie anciens, ben, ça revient. Et c'est logique : on voit déjà l'art à la préhistoire, donc du début à la fin. D'abord perplexes, mais une fois qu'ils se rendent compte que ça fait partie de leur vie et que je leur dis... ben oui, ce qu'ils écoutent aujourd'hui fera partie aussi des cours d'histoire du futur, et bien là, ça commence à les intéresser, ils se disent: “*Ah ben en fait, ce que je fais, c'est un acte culturel, quelque part*”. Ben oui, mon grand, tu fais partie de ça. Bravo. Même si nous n'avons pas les mêmes goûts... (rires)

Lorsque vous insérez ces aspects-là, hormis peut-être leurs premières interrogations dont vous venez de parler, êtes-vous confrontée à certaines difficultés lors de ces séquences ?

GWENAËLLE : Quand on aborde certaines cultures, par exemple quand on aborde la culture arabe. Alors là, on se retrouve confronté à des clichés et des stéréotypes liés à la perception qu'on a de cette culture-là aujourd'hui. Donc, au départ, c'est beaucoup plus fermé. Mais après, par contre, ils se rendent compte que, justement, c'est intéressant, et qu'on a une image biaisée etc. et donc c'est aussi une porte d'entrée pour démonter tout un tas de choses racistes en fait, mais qui sont intégrées dans notre quotidien, c'est du racisme ordinaire. Voilà. Et c'est ça qu'il faut démonter, et l'art, c'est une forme de ... En fait, c'est un point commun que toutes les cultures partagent, et on peut s'en servir pour leur ouvrir un peu l'esprit.

C'est un aspect positif des arts et de la culture dans l'enseignement non négligeable, j'ai envie de dire, que vous venez de citer. Est-ce que pour vous il y a d'autres intérêts, d'autres avantages pour les élèves, pour les enseignants ou pour l'enseignement d'une manière plus générale à insérer ces aspects-là à l'école ?

GWENAËLLE : Et bien je pense que ça rend l'enseignement plus vivant. Ça rend l'enseignement plus proche du quotidien et de ce que vivent les gens, donc ça le rend, quelque part, plus concret. C'est peut-être un peu redondant, mais ce que les élèves ressentent, *a priori*, en se disant: “*Ben, l'art, c'est quelque chose à part*”, c'est quelque chose aussi qu'il faut déconstruire, et qui... enfin... Vraiment, je pense que c'est fédérateur, en fait, l'art. Il me semble. J'ai parlé beaucoup de musique, mais les arts plastiques, même combat.

Dans votre formation initiale, est-ce que vous estimez avoir été préparée à intégrer ces aspects artistiques et culturels dans votre cours ?

GWENAËLLE : En dehors de l'aspect programme pur et dur, non. On ne nous a pas donné de modules de formation ou de pistes ou de référentiel qui permettrait d'inclure ça facilement dans nos cours. C'est toujours très théorique. Donc, honnêtement, là, au niveau de la formation initiale des enseignants, il y a peut-être quelque chose à revoir un petit peu. Et encore, moi j'ai eu de la chance puisque, enfin, dans “histoire”, ça s'intègre, mais les profs de maths ou de français, je ne sais pas comment ça s'intègre dans leur cursus. Voilà.

Est-ce que vous avez déjà, éventuellement, été tentée par la piste de la formation continuée pour intégrer les aspects artistiques ou culturels, ou pour avoir d'autres ressources ?

GWENAËLLE : En fait, je sais pas du tout si j'y ai accès à ce genre de formations, parce que dans les catalogues de formations que l'on reçoit, malheureusement, je n'ai jamais rien vu qui aiderait à ça. C'est déjà très compliqué de trouver une formation pour un prof d'histoire, alors en trouver une qui permette d'intégrer l'art, c'est un peu mission impossible à l'heure actuelle.

On a parlé des bienfaits de l'art et de la culture pour les élèves. Est-ce que vous pensez que les enseignants aussi peuvent retirer des bienfaits du fait d'intégrer les arts et la culture ?

GWENAËLLE : Bien sûr, s'ouvrir sur le monde et être un peu curieux, c'est toujours bénéfique. Que ça soit pour soi, ou pour les autres, je pense que ça ne peut qu'enrichir le professeur, et si le professeur s'enrichit, les élèves s'enrichissent et vice-versa. On est quand même dans un travail où on fait du relationnel. Une relation, ça va dans les deux sens, donc pour moi c'est du tout bénéf, c'est du win-win... c'est à la mode! (*rires*)

Est-ce que vous avez déjà fait appel à des artistes ou des institutions culturelles pour animer des séquences en rapport avec votre cours ?

GWENAËLLE : Moi, dans mon cours à moi, non. J'en ai pas souvenir en tout cas.

Et est-ce que vous parlez parfois des sorties culturelles ?

GWENAËLLE : Ah ça oui, au minimum trois fois par an. Chaque classe, on va dire chaque année d'étude, a une sortie avec le cours d'histoire. Donc une en première année cette année, une en 2^e année, une en 3^e année, puisque ce sont les trois niveaux dans lesquels je donne cours pour le moment. Donc trois excursions par an. C'est déjà pas mal.

Et quelle est votre motivation, votre moteur pour organiser ces excursions ?

GWENAËLLE : La découverte de ce qui s'est passé de manière historique, culturelle dans leur région. Moi, c'est vraiment ça que j'essaie de leur montrer, donc c'est le préhistoricum à Ramioul, qui est quand même LE site préhistorique de la région, l'Archéoforum à Liège, qui est aussi le site archéologique de la région, et pour les 3^e je les avais emmenés à "Génération 80", qui là, était vraiment une super-expo pour... ben, un petit choc culturel, quand même ; beaucoup moins pour moi, vu l'âge que j'ai, mais qu'ils ont fortement apprécié! (*rires*)

Est-ce qu'il y a des difficultés pour organiser ces sorties?

GWENAËLLE : Ah oui, du point de vue logistique c'est très compliqué. Et on rencontre aussi souvent des problèmes liés au coût, donc je dirais que ce sont les deux plus gros problèmes. Après ça, on rencontre aussi des réticences de la part de certains parents qui ne voient pas l'intérêt ou la pertinence pour leur enfant de participer à une sortie culturelle, et qui donc le gardent chez eux. Voilà. Purement et simplement.

Ah oui...

GWENAËLLE : Ah oui, mais ça m'arrive de plus en plus souvent. C'était anecdotique, mais ça devient récurrent : chaque année, j'en ai deux, trois, quatre, cinq qui n'ont pas l'autorisation des parents de sortir de l'école. Voilà.

Vous pensez que ça pourrait avoir un rapport avec l'aspect financier, ou que c'est vraiment un manque d'intérêt ?

GWENAËLLE : Honnêtement, l'aspect financier étant quand même bien pris en compte par l'école, j'arrive la plupart du temps à savoir si c'est vraiment un problème de sous, et à le régler. Donc ça, ça se résout facilement. Maintenant, il y en a peut-être l'un ou l'autre où je passe à côté, mais je pense vraiment que les parents sont en train de se dire: *“Mais à quoi elle sert cette excursion? Quel est l'intérêt? Et pourquoi est-ce que je devrais mettre 8 ou 10€ pour que mon enfant aille tirer à l'arc au préhistomuseum? Ça ne sert à rien.”* Moi j'ai l'impression qu'on remet en cause la légitimité, ou le fondement de l'excursion, en fait. On ne voit pas l'intérêt pédagogique qu'il y a derrière. Or, il y en a un, manifeste et certain... mais manifestement pas pour tout le monde.

On va passer maintenant de manière plus générale aux arts et à la culture dans l'enseignement. Selon vous, quelle est la place actuelle des arts et de la culture à l'école, plus particulièrement au niveau du secondaire ?

GWENAËLLE : D'une manière générale, moi, j'ai l'impression que l'art est quand même sous-représenté, et que c'est quelque chose qu'on sous-exploite. Et je dis: “exploite” dans le bon sens du terme. Je ne sais pas si, en sortant de secondaire, les élèves sont réellement formés aux activités culturelles, ou en tout cas, ouverts à la possibilité d'en faire, ou d'en voir, ou simplement ouverts au fait que ça soit utile à la société. Plus largement. J'ai l'impression, parfois, que c'est un domaine qui est relégué à l'anecdote.

Pour vous, il y a des obstacles à l'intégration des arts et de la culture à l'école actuellement ?

GWENAËLLE : Ah oui oui oui, de manière générale, déjà la formation de base de l'enseignant, c'est un obstacle en soi. Si le formateur n'est pas apte à transmettre quelque chose, ben forcément il ne le transmettra pas. La réticence aussi du public face à l'art, parfois. *“À quoi ça sert ?”, “Pourquoi est-ce qu'on a de l'argent à mettre là-dedans ?”, “C'est quand même que des gens qui mettent des couleurs sur une toile”,* voilà. C'est beaucoup, beaucoup d'a priori et parfois aussi des réticences de la part des collègues enseignants qui se demandent: *“Mais pourquoi emmène-t-on encore ces enfants voir tel truc”, “On perd des heures de cours”, “Nous, profs de quelque chose, de quelque autre matière, nous perdons des heures de cours pour qu'ils aillent s'amuser à tirer à l'arc”.* Voilà. C'est un peu caricatural, hein, mais c'est vraiment ça que je ressens, moi, pour l'instant.

Est-ce que vous pensez que, au-delà des sorties extrascolaires, c'est possible d'intégrer les arts de manière théorique, mais également peut-être d'une autre manière dans les cours, en général? Pas spécialement dans le cours d'histoire, mais dans les cours...

GWENAËLLE : Ben, d'une certaine manière, en fait, ça devrait faire partie de chaque cours. On a trop tendance à penser que le cours doit porter uniquement sur la matière pure. Or la matière, même si ce sont des sciences, même si ce sont des maths, elles sont aussi le produit d'une culture, donc c'est une production culturelle, une matière. Et je pense qu'il faut la rattacher à son contexte. Je veux dire ce n'est pas parce qu'on fait des maths, qu'on ne peut pas expliquer: *“Mais d'où viennent ces maths?”*. Et *“comment est-ce que le premier type qui a inventé ça, ou la première fille, mais c'est souvent des gars, y a pensé?”*. *“Qu'est-ce qui a permis l'évolution de cette idée-là et son apparition?”*. Même bêtement. C'est les origines. Mais ça c'est une porte d'entrée, c'est un aspect, mais je pense aussi qu'il y a peut-être d'autres moyens, qui exigeraient

du matériel, qui exigeraient peut-être qu'on soit un peu plus outillés, aussi, dans les classes et dans les écoles. Mais ça, les moyens dans l'enseignement, c'est un vaste débat.

Autre vaste débat, c'est le Pacte d'excellence. Je ne sais pas si vous avez entendu parler de la place qu'il accorde à l'éducation artistique et culturelle...

GWENAËLLE : Euh, non, je ne crois pas.

Il envisage actuellement d'insérer deux heures d'éducation artistique pour les trois premières années du secondaire, au lieu d'une seule heure actuellement en 1^{ère} et en 2^e.

GWENAËLLE : Et bien, juste comme ça avec un intitulé, c'est évidemment très très vague ; je suis toujours désireuse de savoir ce qu'on met derrière. Qu'est-ce que c'est, "éducation artistique, 2 heures/ semaine" ? Parce que parfois, on fait des choses très très bien en une heure, et puis on va se retrouver avec un programme pour deux heures de cours/semaine mais qui ne sera peut-être pas efficient. Donc, *a priori* l'idée de donner plus de place à l'art, à la culture, oui. "Pour", évidemment. Mais comment va-t-on le faire ?

Dans le supérieur, il y a une autre mesure qui est envisagée : c'est de faire suivre l'élève, depuis son entrée déjà à l'école maternelle jusqu'à la fin du secondaire, de le faire suivre un PECA, c'est-à-dire un Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique. Vous êtes plutôt favorable à ce genre de projet ?

GWENAËLLE : Dans la théorie, oui. Dans la pratique, en tout cas dans la pratique que j'ai de l'enseignement, je sais que ces plans à long terme sont rarement suivis dans les faits, sont rarement appliqués jusqu'au bout, et qu'on n'a ni le temps ni les moyens ni parfois les compétences pour mettre ces choses-là en place. Alors, partir de l'entrée en maternelle jusqu'à la sortie du secondaire, et assurer un suivi sur la thématique des arts, ça me paraît relever d'une utopie pure et simple.

Pour conclure, je vais vous demander de compléter deux phrases. "Pour plus d'art et de culture à l'école secondaire, il faudrait..."

GWENAËLLE : De la volonté.

Vous pensez à la volonté de la part de...

GWENAËLLE : Tout le monde. Les parents, les enseignants, les étudiants, les politiciens, les formateurs, moi... je pense que c'est quelque chose... Tout le monde doit avoir cette volonté-là. Si on ne fédère pas tous les acteurs de l'enseignement, ça n'avancera pas.

C'est donc un enjeu collectif ?

GWENAËLLE : Oui, clairement.

La dernière phrase : "Le meilleur allié de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire c'est..."

GWENAËLLE : La curiosité.

Des enseignants ?

GWENAËLLE : De tout le monde aussi (*rires*)... C'est assez holistique, hein, comme ça!

Merci beaucoup!

GWENAËLLE : Avec plaisir!

IX. Table des tableaux

Tableau 1 : Répartition des écoles ayant explicitement diffusé le questionnaire, selon la province et le réseau	48
Tableau 2 : Répartition démographique des répondants	49
Tableau 3 : Répartitions de la population et de l'échantillon (en nombre de personnes) selon le genre (ETNIC, 2018).....	51
Tableau 4 : Répartitions de la population (en ETP) et de l'échantillon (en nombre de personnes) selon l'ancienneté (ETNIC, 2018).....	51
Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le(s) domaine(s) d'enseignement	52
Tableau 6 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension EAC	52
Tableau 7 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension COURS	53
Tableau 8 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension FREQUENCE	55
Tableau 9 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension FI	55
Tableau 10 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension SOI	56
Tableau 11 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension ENSEIGNEMENT	56
Tableau 12 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension COMMUNAUTE.....	57
Tableau 13 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension MATERIEL	57
Tableau 14 : Items et alpha de Cronbach pour la dimension DISPOSITIFS	58
Tableau 15 : Alphas de Cronbach et constructs associés aux différentes dimensions	58
Tableau 16 : Fréquences des réponses pour la dimension EAC	59
Tableau 17 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le genre.....	60
Tableau 18 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le degré (1er vs 2e et 3e)	60
Tableau 19 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique)	60
Tableau 20 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines).....	61
Tableau 21 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines)	61
Tableau 22 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines)	61

Tableau 23 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines).....	61
Tableau 24 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique).....	62
Tableau 25 : Fréquences des réponses des enseignants non-spécialistes des arts aux items de la dimension COURS en lien avec le(s) cours enseigné(s).....	62
Tableau 26 : Fréquences des réponses aux items de la dimension COURS en lien avec l'ensemble des cours.....	63
Tableau 27 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines).....	64
Tableau 28 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines).....	65
Tableau 29 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le degré (1 ^{er} vs 2 ^e et 3 ^e).....	65
Tableau 30 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p1.....	66
Tableau 31 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p2.....	66
Tableau 32 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p3.....	66
Tableau 33 : Fréquences des réponses pour l'item de fréquence p4.....	67
Tableau 34 : Moyennes des enseignants non-spécialistes des arts et des professeurs d'éducation artistique pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE.....	68
Tableau 35 : Moyennes des enseignants pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE selon le domaine enseigné.....	68
Tableau 36 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique).....	70
Tableau 37 : Fréquences des réponses pour la dimension FI.....	70
Tableau 38 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (langues vs autres domaines).....	71
Tableau 39 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines).....	71
Tableau 40 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (mathématiques et/ou sciences vs autres domaines).....	71
Tableau 41 : Scores moyens aux items de la dimension SOI et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE.....	72
Tableau 42 : Scores moyens aux items de la dimension ENSEIGNEMENT et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE.....	73

Tableau 43 : Scores moyens aux items de la dimension COMMUNAUTE et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE.....	74
Tableau 44 : Scores moyens aux items de la dimension MATERIEL et corrélations de chacun des items avec la dimension FREQUENCE.....	74
Tableau 45 : Score moyen à l’item o19 et corrélation de cet item avec la dimension FREQUENCE...	74
Tableau 46 : Fréquences des réponses pour la dimension DISPOSITIFS	75
Tableau 47 : Moyennes et écarts-types pour la dimension DISPOSITIFS selon le domaine enseigné (artistique vs non-artistique).....	76
Tableau 48 : Fréquences des réponses à l’item de satisfaction d13	76
Tableau 49 : Corrélations entre la dimension EAC et 7 autres dimensions	77
Tableau 50 : Corrélations entre la dimension FREQUENCE et 7 autres dimensions	77
Tableau 51 : Corrélations entre la dimension SOI et 7 autres dimensions	78
Tableau 52 : Corrélations entre la dimension FI et 7 autres dimensions	78
Tableau 53 : Corrélations entre la dimension ENSEIGNEMENT et 7 autres dimensions	78
Tableau 54 : Neuf études corrélationnelles étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014).....	106
Tableau 55 : Deux études quasi-expérimentales étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014).....	106
Tableau 56 : Méta-analyse de 30 études expérimentales et de deux études expérimentales complémentaires étudiant le lien entre la musique et la lecture ou les compétences liées à la lecture (Winner et al., 2014).....	106
Tableau 57 : Relevé des conditions nécessaires à une implémentation effective, efficace et efficiente de l’éducation artistique et culturelle selon l’UNESCO (2006), Mathieu (2006), Bordeaux et Deschamps (2013), Lauret (2014) et Bordeaux (2017).....	108
Tableau 58 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension EAC	119
Tableau 59 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension COURS	119
Tableau 60 : Analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (SAS) pour la dimension initiale OBSTACLES	120
Tableau 61 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le degré (3e vs 1er et 2e)	121
Tableau 62 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (domaine technique et professionnel vs autres domaines).....	121
Tableau 63 : Moyennes et écarts-types pour la dimension EAC selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)	121

Tableau 64 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (sciences humaines vs autres domaines)	121
Tableau 65 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (cours techniques et de pratique professionnelle vs autres domaines)	121
Tableau 66 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)	121
Tableau 67 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines).....	122
Tableau 68 : Moyennes et écarts-types pour la dimension COURS selon le degré d'enseignement (3 ^e degré vs 1 ^{er} et 2 ^e degrés).....	122
Tableau 69 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FREQUENCE selon le domaine enseigné	122
Tableau 70 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FREQUENCE selon le degré d'enseignement (1 ^{er} degré vs 2 ^e et 3 ^e degrés)	122
Tableau 71 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FREQUENCE selon le degré d'enseignement (3 ^e degré vs 1 ^{er} et 2 ^e degrés)	122
Tableau 72 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (cours techniques et de pratique professionnelle vs autres domaines)	123
Tableau 73 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (informatique et/ou éducation par la technologie vs autres domaines)	123
Tableau 74 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le domaine enseigné (éducation physique vs autres domaines).....	123
Tableau 75 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le degré d'enseignement (1 ^{er} degré vs 2 ^e et 3 ^e degrés).....	123
Tableau 76 : Moyennes et écarts-types pour la dimension FI selon le degré d'enseignement (3 ^e degré vs 1 ^{er} et 2 ^e degrés).....	123
Tableau 77 : Coefficients de corrélation entre les dimensions	124

X. Table des figures

Figure 1 : Moyennes des enseignants non-spécialistes des arts et des professeurs d'éducation artistique pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE.....	68
Figure 2 : Moyennes des enseignants pour les 4 axes de la dimension FREQUENCE selon le domaine enseigné.....	69
Figure 3 : Statut des différentes matières artistiques dans les programmes d'études nationaux en Europe. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008 (Eurydice, 2009)	103
Figure 4 : Durée consacrée à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans (1996, 2002, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). http://dx.doi.org/10.1787/888932832915	103
Figure 5 : Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans au sein des pays de l'OCDE (2001, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). http://dx.doi.org/10.1787/888932832934	104
Figure 6 : Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans au sein des pays de l'OCDE (1996, 2002, 2010) (OCDE, dans Winner et al., 2014). http://dx.doi.org/10.1787/888932832953	104
Figure 7 : Nombre d'élèves, selon le sexe (filles/garçons), dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de transition selon le secteur de l'option groupée – Année scolaire 2016-2017 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).....	105
Figure 8 : Nombre d'élèves, selon le sexe (filles/garçons), dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification selon le secteur de l'option groupée – Année scolaire 2016-2017 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).....	105
Figure 9 : Critères d'évaluation des matières artistiques en Europe. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008 (Eurydice, 2009)	107
Figure 10 : Valeurs positives et négatives des expériences artistiques passées d'enseignants australiens, selon différentes étapes de la vie (Garvis & Pendergast, 2010)	107

L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire

Obstacles et leviers au travers des représentations des enseignants

L'éducation artistique et culturelle est communément considérée comme une part importante de l'éducation des enfants. Pourtant, en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme ailleurs dans le monde, malgré une valorisation des arts et de la culture dans les textes officiels, ce domaine constitue dans les faits le parent pauvre des systèmes éducatifs, en particulier dans l'enseignement secondaire.

À l'heure où le Pacte pour un Enseignement d'Excellence envisage les différentes formes d'expression artistique comme l'un des sept domaines d'apprentissage et vise l'instauration d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » dans le tronc commun, et ce de manière disciplinaire mais également transversale et interdisciplinaire, ce travail interroge les représentations des enseignants du secondaire, toutes disciplines confondues, au sujet de l'éducation artistique et culturelle.

Un questionnaire a ainsi été élaboré afin de sonder leurs croyances, leurs connaissances et leurs expériences éventuelles, et d'identifier par extension les obstacles et les leviers susceptibles d'influencer la mise en place effective de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire.