



**Quand les enseignants pratiquent l'art
et la musique à l'école**
**Enquête au sein de l'enseignement fondamental
en Belgique francophone**

Tamara Delvaux
HE Galilée

Dominique Debucquois
HE Vinci

Résumé

Dans cet article, nous nous attachons à comprendre quels sont les freins et leviers à la pratique artistique dans l'enseignement fondamental. Partant du constat que la pratique artistique est souvent le parent pauvre dans le cursus de l'élève de 6 à 12 ans, une recherche a été menée par des didacticiens de l'art en Haute École Pédagogique et des acteurs/enseignants de terrain sur base d'un questionnaire suivi d'entretiens compréhensifs.

Les résultats de cette étude pointent comme freins à la pratique de l'éducation artistique les contraintes organisationnelles (locaux, temps, espace), le manque de formation initiale et de sentiment d'expertise. Les leviers sont principalement liés à des aspects émotionnels comme le plaisir, la valorisation des enfants, la créativité. Notre recherche a également mis en évidence que la pratique artistique en classe est souvent liée à des valeurs, à de l'éthique personnelle et dépend de la confiance qu'ont les enseignants dans leurs capacités à mener à bien l'enseignement-apprentissage dans cette discipline. En filigrane des réponses et entretiens, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants apparaît comme la pierre d'angle de la pratique artistique à l'école.

Mots-clés : éducation artistique, didactique de l'éducation artistique, musique, arts, recherche collaborative

Introduction

En Belgique francophone, une des ambitions du Pacte pour un enseignement d'excellence est de revaloriser la pratique artistique à l'école primaire, ceci parce que 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 » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 101) Le développement de l'enseignement-apprentissage dans le domaine artistique dépendant essentiellement des équipes éducatives est ainsi très varié d'un élève à l'autre, ou d'une école à l'autre. Cependant les enseignants qui le pratiquent, estiment que les cours d'expression et d'éducation artistique sont indispensables et sources de bien-être, de développement personnel, d'apprentissage, d'éveil au sensible et ont un impact positif sur les enfants. Ceci est corroboré par des études menées sur le sujet (Bamford, 2006 ; Kerlan, 2007 ; Taggart *et al.*, 2004).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) a fait son entrée dans l'enseignement obligatoire en septembre 2020. Ce nouveau programme comporte deux volets : *l'Éducation Culturelle et Artistique* (ECA) dispensée par l'enseignant et le *Parcours* que vivra l'élève tout le long du tronc commun (un nouveau parcours d'apprentissage qui se déploie de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire, de 3 à 15 ans) via des rencontres avec des artistes, des spectacles, des visites de lieux culturels, etc.

Il s'agit d'un projet ambitieux qui nécessite une mise en lien des acteurs culturels et du monde de l'enseignement mais également une transversalité, prescrite par le Pacte, afin de mettre en avant ce qui est du domaine culturel dans toutes les matières enseignées. Soucieux de documenter les forces et leviers propres à matérialiser ce programme, nous avons souhaité confronter la littérature sur les pratiques artistiques scolaires (Regnard & Cramer, 2011) avec nos observations dans le cadre de supervisions de stages étudiants et les retours du terrain, via une enquête en ligne.

Cette enquête, menée dans le cadre du CRIPEDIS (Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques Enseignantes et les Disciplines Scolaires), a pour objectif de tenter de mieux comprendre les obstacles à l'enseignement-apprentissage de la pratique artistique en classe. En effet au-delà des aspects déclaratifs formulés par les enseignants, nous tentons de vérifier si les freins mentionnés sont les seuls éléments qui entrent en compte et qui justifieraient le peu d'heures consacrées à ces disciplines.

Dès lors, le questionnaire, à destination des enseignants, interroge leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), leur formation, leurs ressources et leurs motivations (Ryan & Deci, 2020), lorsqu'il s'agit d'enseigner l'art à l'école. Des entretiens compréhensifs (Paillé & Mucchielli, 2021) ont ensuite été menés. À l'aube de la réforme de la formation initiale des enseignants, cette recherche pose également la question de l'adéquation de la formation donnée avec la réalité du terrain.

Nous avons travaillé selon le modèle de la recherche collaborative avec une double finalité : viser le développement professionnel et mieux collaborer avec les acteurs de terrain. La recherche collaborative est la méthode qui nous a semblé la plus adéquate car « elle s'appuie sur un partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun. Elle requiert donc une association et une concertation étroites entre chercheurs en éducation et acteurs sociaux du milieu scolaire » (Lenoir, 2012, p. 23). De plus, « elle s'inscrit dans le cadre de préoccupations partagées par le chercheur et les acteurs de terrain en vue de co-construire un objet de connaissance entre ces partenaires » (Desgagné, 1997, p. 371).

Dans le cadre de ce présent article, nous inscrirons notre démarche dans le double cadrage conceptuel de l'enseignement-apprentissage de l'art à l'école obligatoire et du sentiment d'efficacité (Bandura, 2003). Nous poursuivrons par une revue de la littérature et présenterons ensuite la méthodologie de l'enquête, conduite en 2021 et des entretiens compréhensifs, menés en 2022. Nous analyserons les résultats pour mieux cerner ce qui entrave ou incite les enseignants du primaire à pratiquer des activités artistiques en classe. Nous tenterons d'identifier les liens entre la formation initiale et la pratique de terrain. Les limites de l'enquête seront également évoquées. En conclusion, nous proposerons des pistes permettant aux enseignants d'aborder le PECA en conformité avec les attendus du nouveau référentiel.

Notre hypothèse est que, derrière les freins évoqués, se cache un obstacle plus personnel et individuel : celui du sentiment d'efficacité personnelle. Cette forme de représentation a un caractère particulièrement subjectif en cela qu'elle fait appel à la croyance que les enseignants ont par rapport à leurs habiletés : si un enseignant se pense capable d'organiser et de réaliser un cours d'art et/ou de musique, il mettra en place les conditions nécessaires à l'accomplissement de ce projet.

Il nous paraissait intéressant de vérifier si le choix d'un enseignant de mettre en œuvre des activités artistiques dans sa classe relèverait également de la valeur et du sens qu'il accorde à ces disciplines. Ce sont des enseignants qui « par respect des programmes et parce que toutes les disciplines leur paraissent importantes, font ce qu'ils peuvent pour faire chanter leurs élèves et leur faire écouter quelques œuvres au cours de l'année scolaire » (Maizière, 2011b, p. 120).

1. Cadrage conceptuel

1.1. Les programmes et l'enseignement-apprentissage de l'art

Selon EURYDICE (2009), les pratiques artistiques comprennent toutes les formes d'expression, toutes les activités qui permettent aux apprenants de comprendre et créer leur langage artistique. En font partie les arts visuels (peinture, sculpture, dessin), la musique, l'art dramatique, la photographie, le cinéma, l'artisanat, l'architecture, à l'exception de la littérature. L'« éducation artistique » peut-être définie « 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 » (Bamford, 2006, pp. 119-120).

Dans le cadre de la pratique artistique en classe, Bordeaux précise que l'éducation artistique « relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives » (Bordeaux, 2018, p. 33). La feuille de route de l'UNESCO (2006, pp. 8-9) recommande que l'éducation artistique s'articule autour de trois axes : l'étude d'œuvres d'art, le contact direct avec les œuvres d'art et la pratique d'activités artistiques. Ces axes se retrouvent dans le PECA.

Dans l'enseignement fondamental, les deux principales formes d'éducation artistique et culturelle en classe sont : l'éducation « aux arts » qui représente le temps dédié aux arts en classe et l'éducation « par les arts » qui relève de l'introduction d'autres matières scolaires par le biais des arts (Lauret, 2014 ; Jonchéry & Octobre, 2022).

Ainsi, la littérature récente (Bordeaux, 2017 ; Kerlan, 2017 ; Lauret, 2014 ; Weber, 2018 ; Winner *et al.*, 2014) et les publications de l'UNESCO abondent dans la nécessité de pratiquer l'art à l'école, mais peu abordent la question des freins et leviers liés à cette pratique, encore moins en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, si le P de PECA évoque le *Parcours de l'élève*, le référentiel ECA (Éducation Culturelle et Artistique) est destiné à tous les enseignants du tronc commun. Il est rédigé en termes de savoirs, savoir-faire et compétences à exercer dans trois domaines d'expression : l'expression française et culturelle, l'expression musicale et l'expression plastique (<https://ifpc.cfwb.be/v5/documents/tc/refECA.pdf>). Dans les instructions officielles, une plage horaire de deux heures par semaine est prescrite pour le cours d'Éducation artistique et culturelle, de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire, soit pour les élèves entre 3 et 15 ans.

Le programme français intitulé EAC définit l'enseignement-apprentissage de l'éducation artistique : « a pour objectif d'encourager la participation de tous les enfants et les jeunes à la vie artistique et culturelle, par l'acquisition de connaissances, un rapport direct aux œuvres, la rencontre avec des artistes et professionnels de la culture, une pratique artistique ou culturelle » (<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Éducation-artistique-et-culturelle>).

À l'instar de l'exemple français, dont il suit pour grande partie les recommandations, le PECA s'articule autour de trois axes : rencontrer, pratiquer, connaître.

Par ailleurs, la formation initiale des enseignants en Belgique vit actuellement une réforme qui a pour objectif, entre autres, de revaloriser la profession. Elle prévoit une formation en arts plastiques, musique et expression corporelle, dont le nombre de périodes d'enseignement-apprentissage est laissé à la discrétion des établissements. Durant la formation des futurs enseignants, la notion culturelle devra également apparaître dans les didactiques des matières principales, de façon explicite.

1.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Partant du principe que les freins et leviers à l'enseignement-apprentissage de l'art ne sont pas exclusivement liés à des conditions matérielles ou pratiques, nous avons postulé que le sentiment d'efficacité personnelle pouvait intervenir comme élément déclencheur. Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle « désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles » (Bandura, 2003).

1.3. Rapport aux prescrits

Avant l'arrivée du Pacte d'excellence, le prescrit légal imposait déjà de consacrer une à trois périodes à l'enseignement-apprentissage de l'art (ou à la pratique artistique), (http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=3855), circulaire 3646.

Depuis 2021, la répartition des périodes, fixée par la circulaire 8183 (https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/48753_000.pdf), est la suivante :

4 périodes en maternelles, comprenant l'expression plastique, musicale, française et corporelle.

2 périodes/semaine aux cycles 2, 3 et 4.

En Belgique, les instituteurs primaires sont des enseignants généralistes qui enseignent les matières artistiques en classe et ont pour cela une formation en arts plastiques, musique et expression corporelle durant la formation initiale.

2. Méthodologie

2.1. Données

Afin de répondre à notre questionnement, une enquête a été réalisée en deux volets : un questionnaire en ligne a été complété par 115 enseignants de classes maternelles et primaires. Notre objectif était de croiser des données liées au sentiment d'efficacité personnelle, à la formation et aux ressources des enseignants avec leur engagement dans l'enseignement-apprentissage de la pratique artistique en classe. Il a été suivi de 6 entretiens compréhensifs en ligne menés avec des répondants qui ont accepté d'approfondir certaines dimensions évoquées dans le questionnaire.

Le questionnaire, préalablement testé sur 6 de nos collègues et adapté afin d'être le plus ergonomique possible, a été conçu pour être diffusé en ligne, par Google Forms, en mars 2021. Le temps de passation moyen estimé à l'issue du pré-test était d'une quinzaine de minutes. Il a été transmis à des maîtres de stages (des enseignants qui

accueillent un·e étudiant·e dans leurs classes pour y donner deux à trois semaines de stage, ils sont pleinement engagés dans la formation des futurs enseignants, ils participent à l'évaluation au terme du stage) et à d'anciens étudiants devenus enseignants dans des classes maternelles et primaires, tous en lien avec la formation initiale de nos deux instituts de formation. L'anonymat des répondants était assuré et nous avons proposé à ceux qui le souhaitaient de laisser une adresse électronique pour poursuivre les discussions (partie entretiens).

Classé en 5 parties, le questionnaire débute par des questions abordant le profil des répondants : ancienneté, niveau d'enseignement, nombre d'heures consacrées à l'art en classe, formations annexes. Il se poursuit par l'environnement de travail : nombre d'élèves, moyens financiers, locaux, temps consacré à l'art, ressources, autonomie des élèves, etc.

Ensuite, sont abordés les freins et leviers liés à la pratique artistique. Deux méthodes ont été appliquées dans cette partie : des questions fermées type oui/non, avec la possibilité (facultative) de préciser les réponses par des commentaires libres. Et plusieurs échelles de Likert (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » et « sans objet ») détaillaient ce que nous pensions être des freins ou leviers supplémentaires (liens aux collègues et aux directions, test avant leçon, retour des élèves, etc.).

Dans la quatrième partie, une douzaine de propositions à placer sur une échelle de Likert de « 1 : pas du tout d'accord » à « 4 tout à fait d'accord » nous permettaient de détailler leurs pratiques de l'art en classe. Nous y abordions ce que les cours d'art représentent pour les répondants (projet sur année, ponctuellement, pour des activités thématiques, une séquence, une découverte en lien avec artiste ou compositeur) et nous revenions également sur ce qui avait été questionné plus haut (estime de soi, retour sur certains aspects des freins) afin de pouvoir ensuite croiser ces données.

La dernière partie concernait les ressources dans lesquelles les enseignants « vont puiser leur inspiration ». Il s'agissait d'une question ouverte. Enfin, nous demandions s'ils connaissaient le PECA, l'ECA et E-classe qui est la plateforme numérique de ressources à destination de tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (réponse par Oui ou Non). Une note finale proposait de laisser ses coordonnées afin de connaître les résultats et/ou de prolonger le questionnaire par un entretien.

2.2. Participants

2.2.1. Questionnaire

Parmi les répondants, trente-trois enseignent en maternelles (de 2,5 à 5 ans) et soixante-sept en primaires (de 6 à 12 ans). Cinquante-cinq d'entre eux ont déclaré avoir plus de 17 ans d'ancienneté, huit, entre 13 et 16 ans, seize entre 9 et 12 ans, sept entre 5 et 8 ans et un répondant avait moins de 5 ans d'ancienneté.

Quinze réponses provenant d'enseignants du secondaire (spécialisés dans les matières artistiques) n'ont pas été prises en compte lors de l'analyse des données. S'agissant de maîtres spéciaux, ils n'ont pas le profil d'enseignants généralistes. Leurs réponses allaient dès lors biaiser les résultats.

2.2.2. Entretiens compréhensifs

Les entretiens avaient pour objectif de documenter l'écart entre le prescrit (4 heures en maternelles et 2 heures en primaire) et les pratiques déclarées par notre échantillon. Nous avons également souhaité identifier plus précisément les leviers (éléments motivationnels et liens à la formation), dans ces entretiens compréhensifs.

Six répondants ont accepté d'y participer. Ces entretiens, se sont déroulés en janvier et février 2022, avaient une durée comprise entre 45 minutes et deux heures, et ont été entièrement retranscrits et anonymisés.

Les répondants étaient invités à :

- ♦ présenter une séquence de pratique artistique « qui a bien fonctionné » (dans le but d'en savoir plus sur la pratique effective). La partie descriptive était suivie d'un questionnement explicatif (pourquoi est-ce que cela a fonctionné, quels sont les éléments importants pour vous dans cette séquence...)
- ♦ évoquer ce qui leur pose problème, les difficultés rencontrées lors de la mise en place d'une activité d'expression artistique ;
- ♦ fournir des éléments autobiographiques reprenant leur formation initiale, la formation en cours de carrière et une formation artistique éventuelle, avec une relance sur le lien perçu entre la formation et la pratique actuelle.

2.3. Méthode d'analyses

2.3.1. Enquête

La méthode pour analyser les résultats de cette enquête fait référence aux statistiques classiques à l'aide du programme Jamovi (moyenne, écart-type) et des éléments de corrélations ont été testés pour affiner ces résultats. Quatre corrélations ont été effectuées :

- ♦ la quantité d'heures pratiquées en classe avec le cycle scolaire
- ♦ la quantité d'heures pratiquée en classe, en lien avec la formation personnelle
- ♦ la quantité d'heures pratiquées en relation avec le sentiment d'efficacité personnelle
- ♦ le sentiment d'efficacité personnelle et la formation initiale reçue en Haute-École pédagogique.

2.3.2. Entretiens

Les thèmes abordés dans les interviews ont été retranscrits, puis ont été découpés en segments qui ont ensuite été classés et codés selon les indicateurs identifiés dans les feuilles de route de l'OCDE et affinés par ceux de l'UNESCO (Bamford, 2006 ; Winner *et al.*, 2014). Ces segments ont ensuite été identifiés variablement comme des freins ou des leviers selon les déclarations des répondants. Le découpage a permis de classer les segments en deux catégories : 131 segments concernant les freins et leviers et 136 concernant la motivation. Le codage a été effectué par deux chercheurs simultanément pour les deux premières transcriptions afin de valider la compréhension des segments, puis séparément pour quatre autres répondants.

3. Résultats

3.1. Résultats quantitatifs

3.1.1. Dimensions matérielles et pratiques

Au niveau des horaires, les enseignants interrogés consacrent en moyenne 5,75 heures de pratique artistique par mois. Cependant ce chiffre cache de grosses disparités : si les enseignants de maternelle mentionnent 9,15 h en moyenne, ceux de 5^e et 6^e primaire (11 et 12 ans) n'évoquent que 3,33 heures/mois.

Les projets artistiques semblent se construire à plusieurs moments sur l'année (mode 3 sur une échelle de 5, moyenne 2,67) et sont répartis dans le temps (mode 3, moyenne 3,6) même si plusieurs enseignants évoquent des activités autonomes (mode 3, moyenne 3,10) et d'autres liées à des thématiques (mode 3, moyenne 3,10).

Au niveau des espaces et des groupes, les activités se déroulent pour 95 % des enseignants dans le local habituel de classe et réunissent entre 21 et 25 élèves.

En ce qui concerne l'organisation, les pratiques artistiques ne s'aménagent pas sur une logique de séquence de cours, ni sur une plage fixe de deux heures, la régularité durant toute l'année est loin de faire l'unanimité (seuls 12 % respectent le prescrit de régularité). Par ailleurs, au fur et à mesure de la scolarité, les heures consacrées à la pratique/éducation artistique diminuent.

Au plan des contenus, les séquences sont principalement en lien avec la découverte d'un sujet, d'un compositeur, d'un artiste ou bien avec un évènement festif, une thématique (Noël, Fête des mères, etc.).

Au plan des ressources financières, notons que 78 % des enseignants ont un budget annuel de moins de 10 euros/élève à consacrer aux activités artistiques.

Les dimensions matérielles et pratiques sont majoritairement vécues comme des freins : 70 % des répondants citent le nombre d'enfants par classe, 68 % pointent le manque de locaux adaptés et d'infrastructures (« *un seul évier pour trois classes, cela complique les choses* »), 65 % le manque de temps général (« *De plus en plus de*

choses sont demandées aux enseignants et donc, soyons honnête, c'est souvent l'art qui en fait les frais », et le manque d'argent. Dans une moindre mesure, le bruit et la difficulté des déplacements ont été évoqués.

À la question de l'autonomie : « Vos élèves sont-ils selon vous autonomes par rapport aux rituels du cours d'art ? » Les réponses étaient majoritairement oui aux trois aspects interrogés : la gestion du matériel, la gestion de l'espace, le respect du travail des autres. Cela nous laisse l'impression que les freins matériels sont atténués par l'autonomie des enfants.

3.1.2. Dimension personnelle et professionnelle

Au plan du sentiment d'efficacité personnelle, sur une échelle de 1 à 5 qui va de *pas du tout compétent* (1) à *très compétent* (5) une majorité se sent compétente.

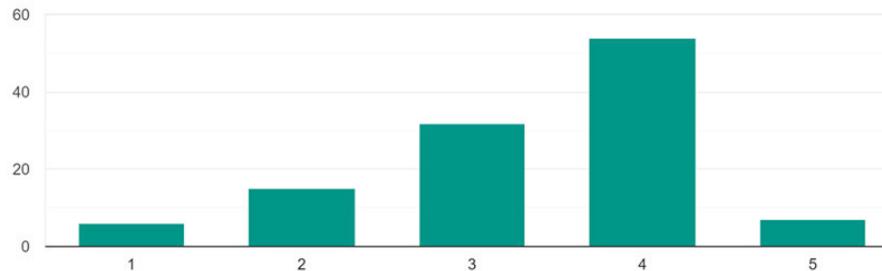


Figure 1. Proportion des réponses à la question : « Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent-e et efficace lors de vos cours d'art et/ou de musique ? ».

Nous observons un lien évident entre le sentiment d'efficacité personnelle et les heures de pratique en classe. Plus les enseignants se sentent compétents et efficaces, plus ils pratiquent les matières artistiques. Ceci est vérifié par le test de corrélation (r de Pearson = 0,367, p inférieur à 0,001).

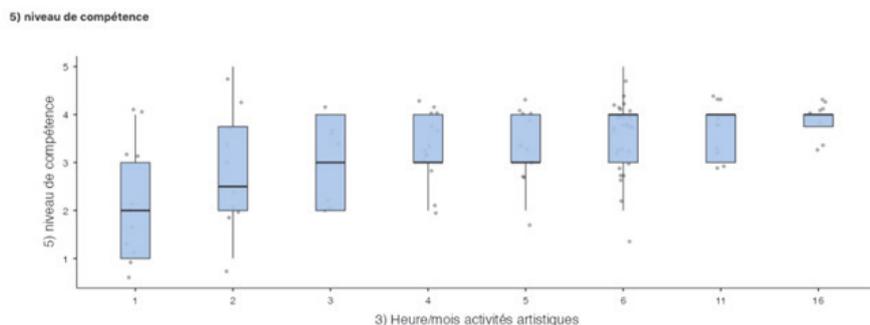


Figure 2. Croisement du sentiment d'efficacité personnelle et des heures de pratique en classe. Plus le sentiment de compétence/efficacité personnelle augmente, plus l'enseignant pratique l'art à l'école.

L'aisance, ressentie et/ou déclarée ainsi que le lien affectif que l'enseignant entretient avec l'art, apparaissent dans de nombreux commentaires. En analysant les verbatim, on constate que ce sentiment d'efficacité est lié :

À une expérience ou une formation : « *J'ai eu un cursus à l'académie de musique étant enfant et jeune* » « *8 ans de peinture auprès d'une artiste peintre* ».

À des échanges entre pairs : « *Échange de compétences entre collègues : je m'occupe du côté musical* ».

Au plaisir ressenti lors de ces activités : « *Je me sens bien, j'aime beaucoup* », « *je pense que j'arrive à faire passer cette passion* ».

L'autre corrélation significative concerne le sentiment d'efficacité personnelle et la formation : Les 31 répondants qui, soit ont reçu, soit pratiquent une discipline artistique ont un sentiment d'efficacité personnelle de 3 ou plus (sur une échelle de 1 à 5) avec 26 répondants à 4 ou 5. 84 % des personnes qui pratiquent les arts ont un sentiment d'efficacité personnelle allant de 4 à 5 contre 33 % sans pratique ni formation.

A contrario, notre attention a été attirée par les commentaires évoquant la peur de «ne pas y arriver», le manque de formation, le manque de ressources : « *j'ai beau aimer l'art et la musique dans ma vie personnelle, je n'arrive pas à (j'ai peur de) construire des séquences d'apprentissage pour mes élèves* », « *trop peu formée à l'école normale* », « *j'aime l'art et je me sens compétente, par contre, pour la musique, j'ai des lacunes* ».

Une question était liée aux contenus : « Pour moi, en tant qu'enseignant, le cours d'art et de musique c'est ... ». Les répondants, face à un choix multiple (liste de 19 choix), devaient sélectionner les items qui leur correspondaient le mieux. Il en ressort que les enseignants déclarent considérer l'art à l'école comme une activité donnant du plaisir (95 %), une manière d'oser (71 %), de manipuler (60 %), une activité perçue comme positive (59 %), souvent basée sur une pratique « à la manière d'un artiste » (53 %), la possibilité de réfléchir autrement (49 %), d'observer le monde (46 %), de mettre en œuvre des habiletés techniques (45 %), l'acquisition de compétences (43 %), un soutien aux matières générales (41 %).

À la question des sources d'inspiration, les enseignants favorisent des ressources faciles d'accès (internet) ainsi que l'expérience personnelle. La plateforme E-classe, créée par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour fournir des outils concrets aux enseignants, est méconnue, 99 répondants ignorent son existence. Moins de 2 % y puise des contenus.

Comme leviers à leurs pratiques artistiques, les enseignants nomment de façon récurrente et dans l'ordre : la créativité, le plaisir ressenti, la valorisation des élèves et l'impact sur leur estime de soi, l'ouverture à l'art pour tous, l'interdisciplinarité, le développement personnel de l'enfant, l'absence de pression, la motivation personnelle de l'enseignant. Seuls 8 % des répondants mentionnent l'obligation comme levier.

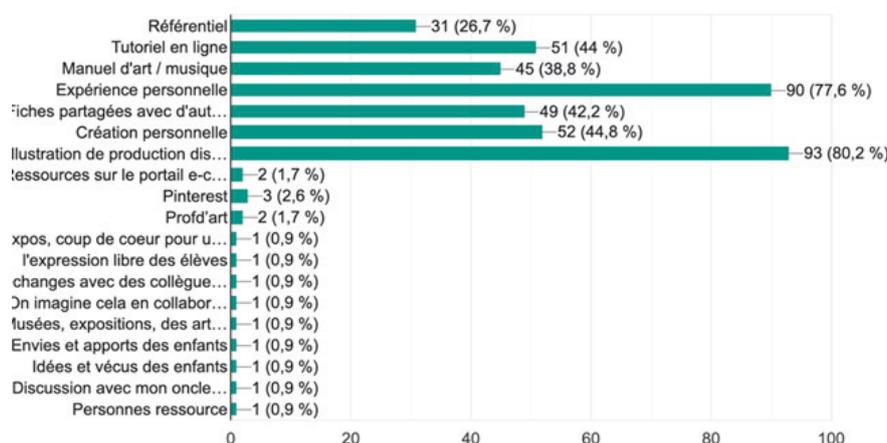


Figure 3. Réponses à la question : *quelles sont vos principales sources d'inspiration pour créer des cours d'art et musique ?*

3.2. Les résultats qualitatifs

Nous commencerons par évoquer les freins puis les propositions qui sont perçues tantôt comme des freins, tantôt comme des leviers selon les répondants, et enfin nous aborderons les leviers.

À la lecture des segments issus des entretiens, il apparaît que sont essentiellement considérés comme freins : la forme scolaire (grandes classes, manque de temps, trop de matières à enseigner, cadre « étriqué ») et les aspects matériels (coûts, salle dédiée). Les freins matériels relevés sont avant tout financiers (pour les sorties culturelles et le matériel à se procurer) et liés à l'infrastructure de l'école.

Le cadre trop rigide, l'obligation d'évaluer, d'arriver à un résultat, le nombre d'enfants par classe pour mener une activité de qualité (surtout en art plastique), le cadre temporel trop restreint (« faire entrer l'activité dans des cases de 50 minutes »), le nombre trop important de matières à enseigner, les locaux inadaptés et les démarches pour sortir en extérieur sont jugées trop contraignantes.

La difficulté de gérer l'activité en elle-même est un frein important, avec une difficulté de transposer les compétences des matières scolaires « classiques » dans le cadre de l'activité artistique.

D'autres éléments sont simultanément soit des freins, soit des leviers selon les répondants. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en ses capacités artistiques, un savoir-faire, une formation initiale/ en cours de carrière/ artistique personnelle, les ressources pédagogiques ou d'aide extérieure, la collaboration entre collègues.

Le sentiment d'efficacité est le frein (ou le levier) principal. Quand le répondant évoque sa formation initiale, lorsque les cours n'ont pas été en lien avec la réalité du terrain, il évoque des contenus basés uniquement sur l'imitation d'un modèle (arts plastiques) ou sur un répertoire de chansons désuet (musique). Les cours mentionnés ayant un impact positif sont ceux qui ont permis aux futurs enseignants d'expérimenter et de « vivre » la pratique artistique.

Être « à l'aise » semble un facteur important, ce qui est le cas pour tous les répondants dans au moins une matière artistique. Sur les 6 répondants, un seul pratique la musique et les arts plastiques. Les 5 autres montrent une préférence pour l'un ou l'autre et ne pratiquent pas la matière dans laquelle ils se sentent moins compétents.

Les formations en cours de carrière sont fréquemment mentionnées pour les arts plastiques et pour l'ECA en général alors que pour la musique, c'est la formation additionnelle à l'académie de musique qui reste la référence.

Les enseignants se plaignent du manque de ressources « clé sur porte » sous forme de manuels ou de cours explicités et recourent à internet comme aide prioritaire. Au moment de l'enquête, les enseignants du maternel avaient reçu le nouveau référentiel mais ne l'avaient pas encore utilisé. Ceci est peut-être à mettre en lien avec le fait que pour les deux enseignantes du maternel interrogées, il s'agit du quatrième référentiel sur l'ensemble de leur carrière.

Les intervenants extérieurs sont vus à l'unanimité comme une ressource essentielle à la pratique artistique. Les artistes, les animateurs d'asbl sont précisément nommés. En revanche, les visites aux musées ou les spectacles en extérieur ne sont nommés que sous forme de freins (sorties à organiser, démarches à gérer).

La collaboration entre enseignants lors d'activités artistiques, encouragée ou non par les directions d'établissement, est vécue parfois comme un frein, parfois comme un levier : certains enseignants se sentent seuls et peu soutenus alors que d'autres sont encouragés et valorisés.

En ce qui concerne les leviers, le soutien à la réussite scolaire est la motivation principale : on relève ainsi la littératie, les processus cognitifs, le plaisir et la motivation à apprendre, la géométrie, l'éveil aux langues étrangères.

L'art ici est pratiqué dans le but de faciliter les apprentissages, en littératie principalement (découvrir des homophones à travers une chanson, y définir les mots utilisés en français, identifier les pronoms dans des paroles, etc.) mais également en géométrie (dessiner ou peindre des formes géométriques et les nommer). L'objectif explicite est d'améliorer les processus cognitifs et d'opérer un transfert de compétences vers les matières scolaires. Une enseignante nous donne un exemple en cours d'entretien : « *L'avant-dernière chanson que j'ai vue avec eux, c'était sur le masculin et le féminin, par exemple. On est parti de la musique, mais ce qui m'intéressait, ce n'était pas spécialement de leur apprendre la chanson, mais c'était de leur apprendre une matière qui découlait de la chanson. Donc le fait que ce soit pluridisciplinaire est très important* ».

Le second levier relève de la citoyenneté, la diversité et la cohésion sociale. L'accueil des migrants et leur intégration en classe via la pratique artistique est une motivation essentielle parce qu'elle permet plus de souplesse au niveau des apprentissages, de créer des liens avec la culture d'origine. Les présentations aux parents du travail artistique des enfants sont importantes : elles se manifestent sous la forme d'exposition, de QR codes placés sur des feuilles d'exercices liés à l'apprentissage d'une chanson, de vidéos envoyées aux parents.

Les compétences sociales et démocratiques des élèves sont favorisées par la pratique artistique, principalement durant les temps de mise en commun et d'échanges : le respect de l'autre, une manière positive de s'exprimer et de libérer ses émotions ainsi que la communication de ce que l'élève a voulu exprimer indiquent un apprentissage du vivre-ensemble.

Le développement de soi et l'égalité des chances apparaissent également à travers un sentiment de fierté, la confiance en soi et la conscience de soi. La pratique de l'art est donc perçue comme élément valorisant pour l'enfant.

Peu d'occurrences (11 sur 267 segments) sont liées à des compétences directement liées à la pratique artistique : les connaissances culturelles, la recherche esthétique et la sensibilité et l'expression artistiques. Ce constat nous mène à dire que la pratique artistique est envisagée non pas comme une pratique de l'art pour l'art mais bien une approche des apprentissages scolaires par l'art.

4. Discussion des résultats et limites de la recherche

Dans l'analyse des résultats au questionnaire, nous avons mis en évidence la corrélation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le nombre d'heures de pratique artistique en classe. Nous pouvons en déduire que le caractère hautement subjectif du sentiment d'efficacité personnelle dispose l'enseignant à entreprendre une activité dès lors qu'il a la conviction qu'il peut agir sur son environnement en mobilisant et en utilisant ses ressources personnelles (Laveault, 2003). *A contrario*, un enseignant qui doute de sa capacité à organiser, planifier et modifier son environnement de travail aura peu de raisons d'agir et invoquera plus spontanément des freins à sa pratique artistique à l'école. Ce postulat est corroboré par un autre résultat de notre enquête qui indique que l'enseignement-apprentissage de l'art n'est pas fondamentalement lié à une expertise des enseignants dans ce domaine.

Deux questions de notre enquête portaient sur l'éthique des enseignants, afin de déterminer si elle représentait un levier essentiel pour la pratique artistique en classe. À notre grande surprise, seuls 8 % des répondants ont répondu positivement à cet item. Nos lectures préliminaires nous avaient pourtant laissé croire que les enseignants se livraient à la pratique de l'art par devoir moral et éthique personnelle (Maizières, 2011).

Les résultats du questionnaire confirment l'écart entre les prescrits et les mises en œuvre en classe : le nombre d'heures par mois consacré aux arts en classe est trop

modeste. Les enseignants de maternelles déclarent pratiquer 9,15 heures par mois (2,2 heures par semaine), ceux du primaire entre 5 et 3 heures par mois (environ une heure par semaine), dans chacun des cas, la moitié des heures du récent prescrit. La question de la motivation à pratiquer les arts ou non en classe se pose donc de façon encore plus prégnante : si les enseignants motivés réalisent dans les faits la moitié des heures prescrites, comment augmenter encore leur participation ? Comment convaincre les enseignants qui pratiquent peu ou pas ?

Les enseignants ayant répondu au questionnaire et en interview étaient *a priori* motivés. Les freins qui créent cette distorsion sont soit structurels : trop d'élèves en classe, pas assez de temps, pas de budget, etc. soit liés à un manque de confiance en sa pratique ou d'idées, de ressources. C'est sur cet aspect qu'il faudra travailler, en amont, dans la formation des futurs enseignants.

La collaboration, l'échange de bonnes pratiques, le travail d'équipe pourraient être valorisés afin d'étendre à des ressources nouvelles, variées et fonctionnant bien en classe.

Nous avons été interpellés par les commentaires facultatifs qui invoquaient les raisons de leurs choix de leviers : si 4 commentaires étaient assez personnels, 17 autres évoquaient le « caractère essentiel », l'impact positif sur les enfants (etc.) que nous pouvons mettre en lien avec la conscience professionnelle des enseignants et leur sens du « devoir » mais pas uniquement. Le cadre scolaire reste très fort, ces commentaires lient également les activités artistiques aux autres matières : « *Les activités artistiques peuvent facilement soutenir les autres enseignements* », « *Lier les matières essentielles à l'art ou musique sont des aides à la motivation des élèves* », l'art apporterait une aide appréciée aux matières essentielles. Rappelons qu'à la question de ce que représente un cours d'art pour l'enseignant 41 % des répondants cochaient le soutien aux autres matières. Au plan de l'intelligence émotionnelle, il nous semble dommageable de considérer l'art comme une aide et pas comme matière autonome, développant ses compétences propres et ses habiletés techniques au service de la créativité, du droit à l'erreur et du bien-être de l'enfant.

Notre étude comporte un biais et les résultats présentés doivent être analysés avec prudence car les enseignants, sur base volontaire, ayant pris le temps de répondre à notre enquête sur leurs pratiques artistiques se sentent *a priori* plutôt concernés par la question et sont probablement plus motivés et actifs dans ce domaine. Qu'en est-il des enseignants circonspects ou réticents ? Notre échantillon n'est sans doute pas représentatif de l'ensemble des enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les réponses liées aux leviers du questionnaire semblent susciter chez les enseignants un sentiment de devoir lié à une conscience professionnelle. Il serait en effet étonnant de rencontrer des enseignants se déclarant « contre » le développement personnel, la créativité, l'ouverture à l'art, l'estime de soi. Il faut donc nous montrer prudents quant aux conclusions à tirer de ces items. Nous pourrions être face à un biais de désirabilité sociale ou à un biais de confirmation.

Si les freins matériels ont largement été pointés tant par les réponses au questionnaire qu'en entretiens, il a également été mis en évidence que l'estime de soi s'avère être un puissant levier à la pratique artistique en classe. L'accès à des ressources inspirantes et la formation initiale comme lieu d'expérience vécue soutiennent également les enseignants lorsqu'ils élaborent des activités artistiques. Il n'est pas certain que la mise en place de l'ECA diminuera l'écart entre le nombre d'heures prescrites par semaine et la réalité de terrain, toutefois, les aides et les ressources proposées par les opérateurs culturels soutiendront les enseignants les plus craintifs.

L'enquête a récolté de nombreuses réponses et commentaires mais n'a été suivie d'aucune observation en classe. La différence entre les pratiques déclarées et ce qui se fait en classe pourrait être approfondie. Cet aspect mériterait d'être l'objet d'une autre recherche afin d'analyser qualitativement les pratiques scolaires. Une étude après mise en place du PECA serait également souhaitable afin d'en mesurer les effets dans les classes.

Conclusion

Le rapport de l'UNESCO et sa feuille de route de Séoul insistait déjà sur l'importance de l'éducation artistique dans le renouveau qualitatif de l'éducation, pour son apport sur les plans créatif, émotionnel, esthétique et social. Elle préconise d'étendre l'éducation artistique à « toutes les écoles » pour « favoriser la capacité créatrice et novatrice des personnes et former une nouvelle génération de citoyens créatifs » (UNESCO, 2010, p. 8). À l'aube de la réforme de la formation initiale des enseignants, les résultats de notre enquête indiquent que les freins à la pratique artistique en classe sont essentiellement liés aux conditions matérielles. Une réflexion mérite d'être menée sur les conditions matérielles, structurelles et temporelles dans lesquelles se déroulent les leçons d'éducation artistique. La collaboration, l'échange de bonnes pratiques, le travail d'équipe pourraient être valorisés afin de doter les équipes éducatives de ressources nouvelles, variées et fonctionnant bien en classe.

Les leviers qui apparaissent clairement sont la créativité, le plaisir, la valorisation des élèves. Peu d'enseignants ressentent comme levier l'obligation liée aux programmes scolaires.

Par contre, l'enseignement essentiel des entretiens nous informe que si les conditions matérielles déficitaires sont une réalité que l'on ne peut ignorer, ils ne représentent cependant pas le frein principal à la pratique artistique pour une partie des enseignants interrogés : ceux qui ont une bonne estime d'eux-mêmes, une confiance dans leurs capacités à mener un projet créatif et une éthique/valeur liée aux enjeux sous-jacents de créativité, de développement personnel, etc. pratiqueront l'art dans leurs classes.

Les enseignants interviewés trouvent leur principale motivation à entretenir des liens entre les cours de pratique artistique et la réussite scolaire des élèves. Les cours d'art permettent d'aborder les matières scolaires de façon plus motivante et attrayante et accèdent peut-être à « l'effet waouh » préconisé par Bamford (2006).

Au plan de la formation initiale, lorsque l'enseignement-apprentissage est apprécié, les enseignants vont y requérir durant toute leur carrière alors qu'il faudrait pouvoir créer de nouveaux outils. Les bibliothèques de référence telles que e-classe sont inconnues de la majorité des répondants. Pour répondre aux freins, l'enseignant s'oriente volontiers vers des activités uniformisées ou « à la manière de », ou trouve des références peu construites sur internet.

En raison de tout cela, le peu d'heures consacrées à l'éducation culturelle et artistique dans la formation initiale nous interpelle et nous inquiète. La question de la motivation à pratiquer les arts ou non en classe se pose de façon encore plus prégnante : si les enseignants motivés pratiquent la moitié des heures prescrites, comment augmenter encore leur participation ? Comment convaincre les enseignants qui pratiquent peu ou pas ?

Au regard du nouveau référentiel ECA qui aborde 3 langages et 3 composantes et à l'heure où la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants prévoit de moins en moins d'heures accordées à l'Éducation Culturelle et Artistique, nous ne pouvons que nous interroger sur l'écart entre les ambitions du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Nous proposons dès lors ces quelques pistes d'amélioration :

- ♦ Un accès pour tous les enseignants à une formation continue de qualité ;
- ♦ L'instauration de pratiques collaboratives entre enseignants et experts ;
- ♦ Une formation aux outils existants, tels que e-classe en veillant à un accès plus simple à ces outils ;
- ♦ Une généralisation du partage de pratiques inspirantes validées ;
- ♦ Un soutien aux remises de dossiers administratifs pour accueillir des projets culturels au sein de l'école.

Le PECA offre via le site Peca.be un catalogue de propositions de collaboration culture/école. Les équipes éducatives, principalement celles qui se sentent moins efficaces, devraient saisir activement cette opportunité de se tourner vers des structures déjà habituées à la gestion de projets artistiques.

Nous rejoignons pleinement l'avis de Carasso (2013, p. 83) qui considère que « tous les enseignants en formation (mais aussi les chefs d'établissements) devraient pouvoir vivre eux-mêmes un « parcours artistique et culturel », pour en ressentir les bienfaits et savoir les construire et les évaluer. Cela passe également par la sensibilisation et la formation éducative des artistes et responsables culturels, dans les écoles d'art, mais aussi et surtout dans les *formations continues*, stages et autres Universités d'été qui devraient leur être proposés, tout au long de leurs engagements artistiques ».

En outre, nous émettons l'hypothèse qu'une évaluation externe au même titre que celle qui existe pour le français, les mathématiques et l'éveil serait de nature à accorder du crédit à ces matières combien importantes dans la scolarité. Cette évaluation spécifique à l'ECA ne se chiffrerait pas en % mais pourrait prendre la forme d'une valorisation de chefs-d'œuvre ou de projets artistiques pluridisciplinaires.

L'éducation culturelle et artistique serait ainsi plus présente dans les plans de pilotage et obtiendrait probablement « droit de cité » au sein de l'horaire hebdomadaire.

Remerciements

Nous tenons à remercier Denis Crutzen, qui nous a accompagnées dans cette recherche et Sarah Goldfarb, stagiaire en sciences de l'éducation pour l'analyse statistique de notre recherche, la conception et la transcription des entretiens compréhensifs et les interactions positives de nos échanges.

Cet article n'aurait pas vu le jour sans le soutien de nos deux centres de recherche, celui de la HE Galilée et de la HE Vinci.

Enfin, nous remercions tous les enseignants du fondamental qui ont répondu à notre enquête et accepté de participer aux entretiens.

Bibliographie

- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130. Doi : <https://doi.org/10.4000/ries.1107>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordeaux, M.-C. (2016). Définition, historique et évolution de l'éducation artistique, *Juris art etc*. Dossier éducation artistique et culturelle, 33, 19-21. <https://www.calameo.com/editions-dalloz/read/004648343433edf9550f0>
- Bordeaux, M.-C. (2017). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 92, 27-35. Doi : <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>
- Bordeaux, M.-C. (2018). L'éducation artistique : entre médiation culturelle et éducation non formelle. Dans D. Jacobi, *Culture et éducation non formelle* (pp. 33-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourg, A. & Guillot, G. (2015). La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes. *Recherche en Éducation musicale*, 32, 43-69.
- Carasso, J.-G. (2013). Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants ! *L'Observatoire*, 42, 81-84; Doi : <https://doi.org/10.3917/lobs.042.0081>.
- 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 : <https://doi.org/10.4000/ries.1095>

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. Doi : <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Detry, E. & Desmarets M. (2015). Art et école : Le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Études théâtrales*, 63-64, 193-210. Doi : <https://doi.org/10.3917/etth.063.0193>.
- EURYDICE (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ». EACEA. URL : https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Arts_education_FR.pdf Doi : <https://doi.org/10.2797/28538>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017), *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n° 3 du groupe central, Synthèse des cinq axes stratégiques*. URL : http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022), *Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique*. URL : <https://ifpc.cfwb.be/v5/documents/tc/refECA.pdf>
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval Québec.
- Jonchéry A. & Octobre S. (2022). *L'Éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Coll. Questions de culture. Paris : Ministère de la Culture/Les Presses Sciences Po.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 19, 83-97. Doi : <https://doi.org/10.3917/es.019.0083>
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie. *Quaderni*, 92, 13-26. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1031>
- Kerlan, A. & Lemonchois, A. (2017). Les projets artistiques, vecteur de formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 86(3), 9-12. Doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2919>
- Lauret, J.-M. (2014). *L'Art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Coll. La Culture en questions. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Laveault, D. (2003). *Des représentations à la régulation des apprentissages : à la recherche de nouveaux équilibres*. Dans F. Regnard & E. Cramer, E., *Apprendre et enseigner la musique. Représentations croisées* (pp. 49-85). Paris : L'Harmattan.

- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9, 14-40. Doi : <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>
- Maizières, F. (2011a). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe, *Éducation et didactique*, 5(2). Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1203>
- Maizières, F. (2011b). L'éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère Nouvelle*, 44(1), 103-126. Doi : <https://doi.org/10.3917/lsdle.441.0103>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Regnard, F. & Cramer, E. (2011). *Former à l'enseignement musical : pratiques et problématiques évaluatives*. Paris : L'Harmattan.
- Rey, B. (2022). Penser les arts à l'école. *Orphée Apprenti 9. Cahiers du GRIAM. Conseil de la Musique.be*. Bruxelles : Conseil de la Musique de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Ruppin, V. (2014). De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projets artistiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 489-512. Doi : <https://doi.org/10.7202/1029071ar>
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(3). 101860. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Safourcade, S. & Alava, S. (2009). S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives*, 12(6), 109-123. Doi : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.444>
- Taggart, G., Whitby, K. & Sharp, C. (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final Report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/605395/0904_Taggart_et_al_CPQ01.pdf
- UNESCO (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'Unesco*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique « Développer les capacités créatrices pour le XXI^e siècle », Lisbonne, 6-9 mars 2006. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_fre

- UNESCO (2010). *Objectifs de Séoul pour le développement de l'éducation artistique*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_fre
- Weber, A. (2018), L'éducation artistique et culturelle : encore et toujours ? *Après-demain*, 46(2), 15-17. <https://doi.org/10.3917/apdem.046.0015>
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2014), *L'Art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE. Doi : <https://doi.org/10.1787/20769695>