

Questions d'actualité de la recherche en pédagogie et en enseignement artistique

Conférence au Conservatoire Royal de Liège
Dylan Dachet
Mardi 17/03/2020



CONSERVATOIRE ROYAL DE LIÈGE

ÉCOLE SUPÉRIEURE DES ARTS DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



LIÈGE
université

Au programme ...

1. L'enseignement explicite

- Un retour (en force) du behaviorisme
- Le SPWBS
- L'enseignement explicite
- Leurs effets

2. L'enseignement des Arts dans le Pacte (pour un enseignement d'excellence)

- Un état des lieux des pratiques culturelles en FW-B, études nationales et internationales
- La réforme du Pacte et le Parcours d'Education Culturelle et Artistique
- Des mises en œuvres
- Quel accueil ?

3. L'éducation artistique et les nouvelles technologies

La recherche en éducation aux Arts

L'enseignement explicite



Un retour (en force) du behaviorisme

Le conditionnement opérant : *les conséquences d'une action rende plus/moins probable sa répétition → son apprentissage.*

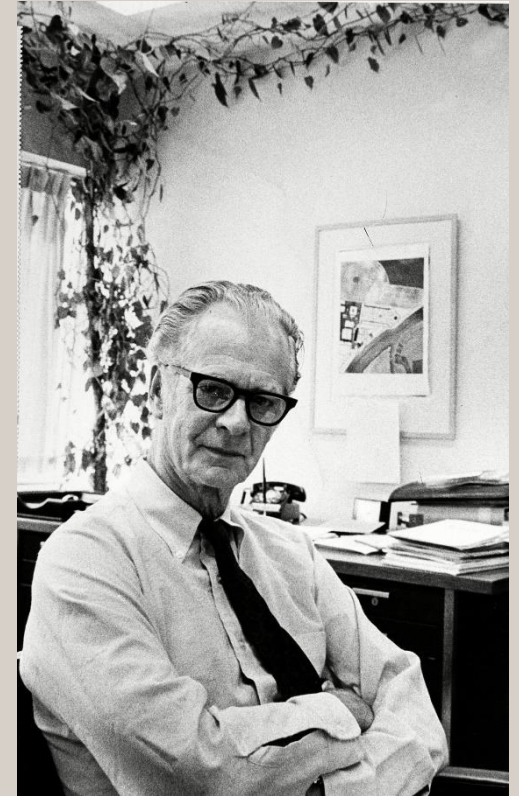
- Renforcement : conséquence d'un comportement qui augmente la probabilité de sa réplication.
- Punition : conséquence d'un comportement qui diminue la probabilité de sa réplication.

- Positif : ajout d'un stimulus.
- Négatif : retrait d'un stimulus.

(Crahay, 1999)

(Raynal & Rieunier, 2014)

B. F. Skinner (1904-1990)



Un retour (en force) du behaviorisme

La machine à apprendre de Skinner

- Les principes du *Behaviorisme* pédagogique poussés à l'extrême
- Un échec en termes d'efficacité ...
- Le *Behaviorisme* est progressivement « oublié » par les pédagogues !



Un retour (en force) du behaviorisme

Au début du 21^e siècle, double constat aux USA et au Canada :

- Augmentation sensible, dans les écoles, des problèmes de comportement chez les élèves.
- Diminution importante de la qualité du climat scolaire ressenti à la fois par les élèves, les parents et les équipes éducatives.

Dans ce contexte, Horner & Sugai (2002 ; 2015) ont participé au développement d'un programme éducatif *behavioriste* de gestion du comportement : le **Soutien aux Comportements Positifs**.

➔ Programme dont l'efficacité a fait ses preuves dans bon nombre d'études rigoureuses (Gage, Lee, Grasley-Boy, 2018).

School Wide Positive Behaviour Matrix

	IN THE CLASSROOM AND DURING SPECIALIST	IN THE YARD	IN TRANSITION, AT THE OFFICE AND BEFORE OR AFTER SCHOOL	AS AN AUDIENCE
RESPECT 	We listen to and follow instructions We allow others to learn We accept different students learning needs We speak nicely We keep our hands, feet and objects to ourselves We respect personal space and privacy	We include others We share equipment and spaces We keep our hands, feet and objects to ourselves We look after school property, equipment and grounds We speak nicely We return equipment inside	We use inside voices We wait for our turn at the office and use our manners We look after school property, equipment and grounds We listen to and follow instructions We use the bathrooms appropriately	We sit appropriately as an audience and listen We clap and respond appropriately at the right times We use our manners We stand still, keep our hands by our side and face the front while singing the National Anthem
RESPONSIBILITY 	We arrive on time, organised and ready to learn We join in and try our best We take care of our own and others property We move safely around the classroom/space We ask before leaving the classroom/specialist	We report dangerous behaviour to a teacher We stop playing when the music starts We put rubbish in the bin We play appropriately in the right areas We wear our school hat in terms 1 and 4	We move safely through all areas of the school We make sure we are in the right place at the right time We only leave the classroom with teacher permission We walk our bikes and scooters within the school grounds	We follow the teacher's instructions at all times We choose a good place to sit to avoid distractions
RESILIENCE 	We persist with all tasks, demonstrating a growth mindset and challenging ourselves We work and play cooperatively by taking turns and playing fairly, letting others join in and following the rules We are positive bystanders and tell a teacher if we need help We think of another solutions We walk away if we are feeling upset or angry and get help from an adult We use the cool down nook/ calm space according to classroom guidelines			

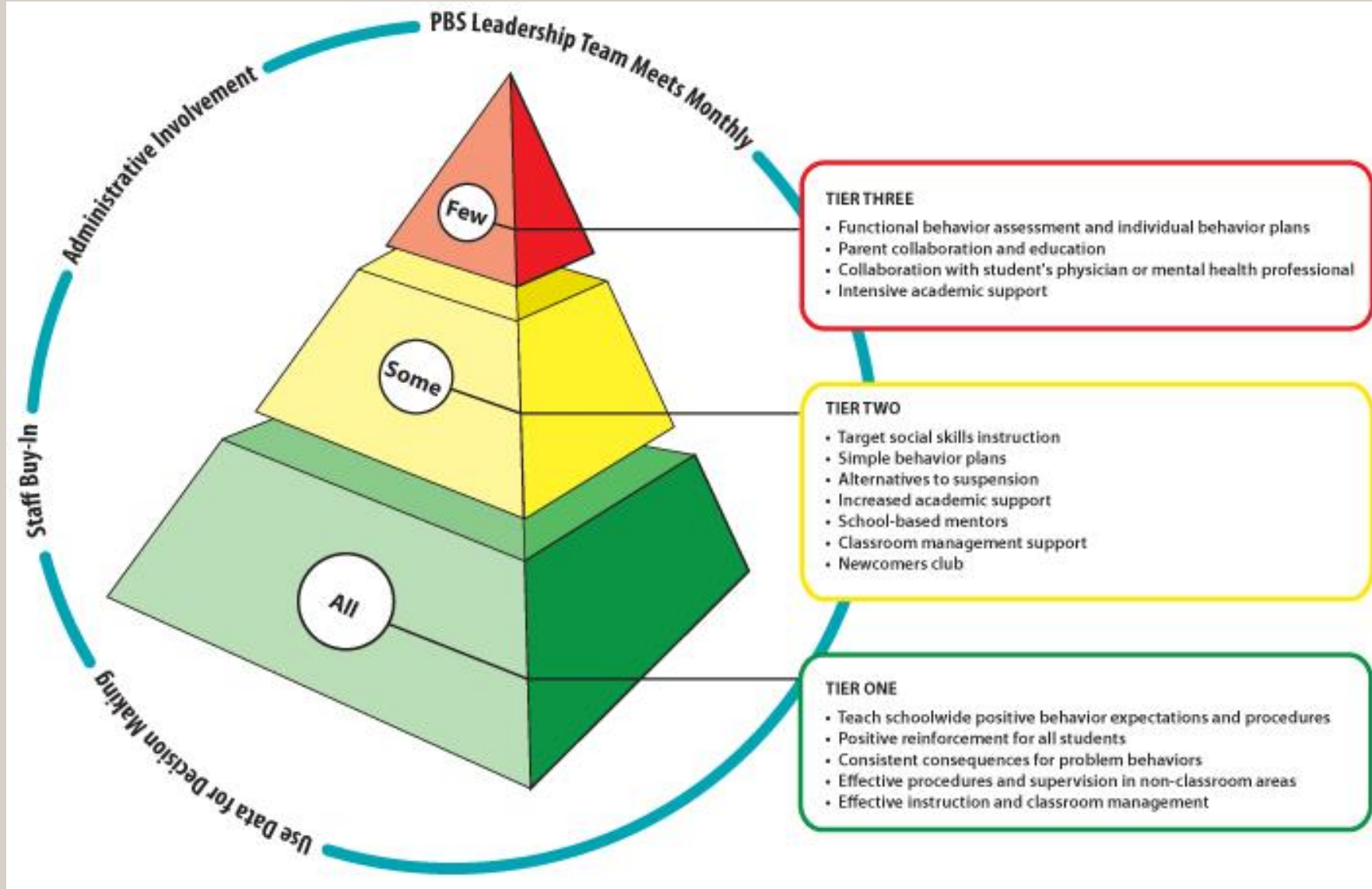
(Newcomb Park Primary School, 2019)

School Wide Positive Behaviour Matrix

	IN THE CLASSROOM AND DURING SPECIALIST	IN THE YARD	IN TRANSITION, AT THE OFFICE AND BEFORE OR AFTER SCHOOL	IN THE CANTINA	
RESPECT	 <ul style="list-style-type: none"> We listen to and follow instructions We allow others to learn We accept different students learning needs We speak nicely We keep our hands, feet and objects to ourselves We respect others 	<ul style="list-style-type: none"> We include others We share equipment and spaces We keep our hands and feet to ourselves 	<ul style="list-style-type: none"> We use the school hat We wear our school hat in the yard We walk our bikes and scooters within the school grounds 	<ul style="list-style-type: none"> We use the school hat We wear our school hat in the yard We walk our bikes and scooters within the school grounds 	<ul style="list-style-type: none"> We use the school hat We wear our school hat in the yard We walk our bikes and scooters within the school grounds
RESPONSIBILITY			<ul style="list-style-type: none"> We follow the teacher's instructions at all times We choose a good place to sit to avoid distractions 		
RESILIENCE			<ul style="list-style-type: none"> We persist with all tasks, demonstrating a growth mindset and challenging ourselves We work and play cooperatively by taking turns and playing fairly, letting others join in and following the rules We are positive bystanders and tell a teacher if we need help We think of another solutions We walk away if we are feeling upset or angry and get help from an adult We use the cool down nook/ calm space according to classroom guidelines 		

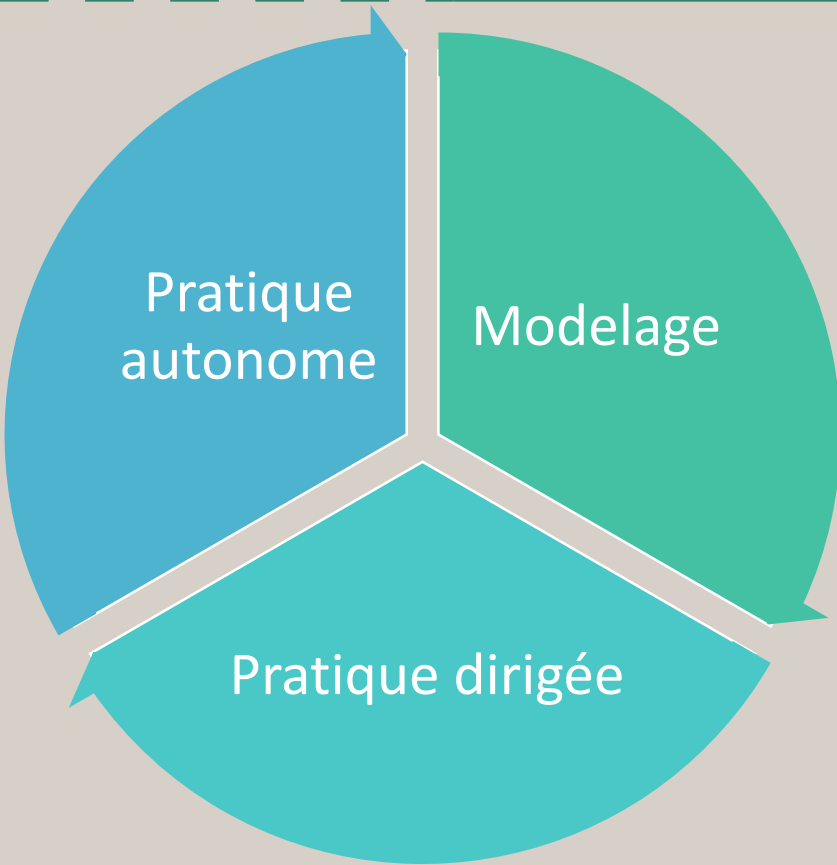
L'uniformisation des pratiques pédagogiques à l'échelle d'une école et la cohérence des équipes éducatives sont deux caractéristiques des écoles dites efficaces (Murphey, 1992).

(Newcomb Park Primary School, 2019)



(Williamstown High School, 2019)

L'enseignement explicite



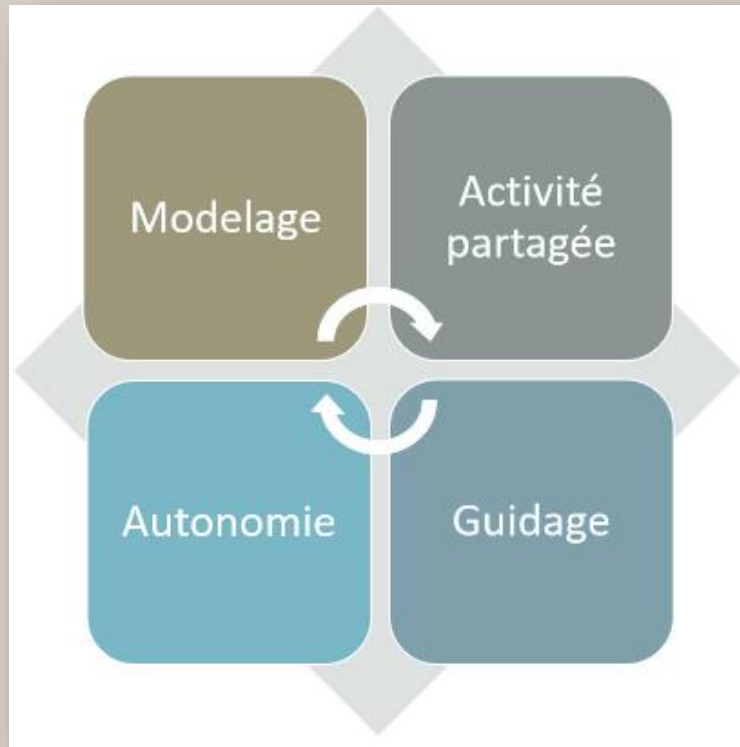
(1) Le Modelage



L'enseignant(e) présente les savoirs et exemplifie les savoir-faire tout en s'efforçant de rendre explicite tous les attendus, les objectifs, les raisonnements, ... et toutes les connaissances implicites dans la situation d'apprentissage.

(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

L'enseignement explicite



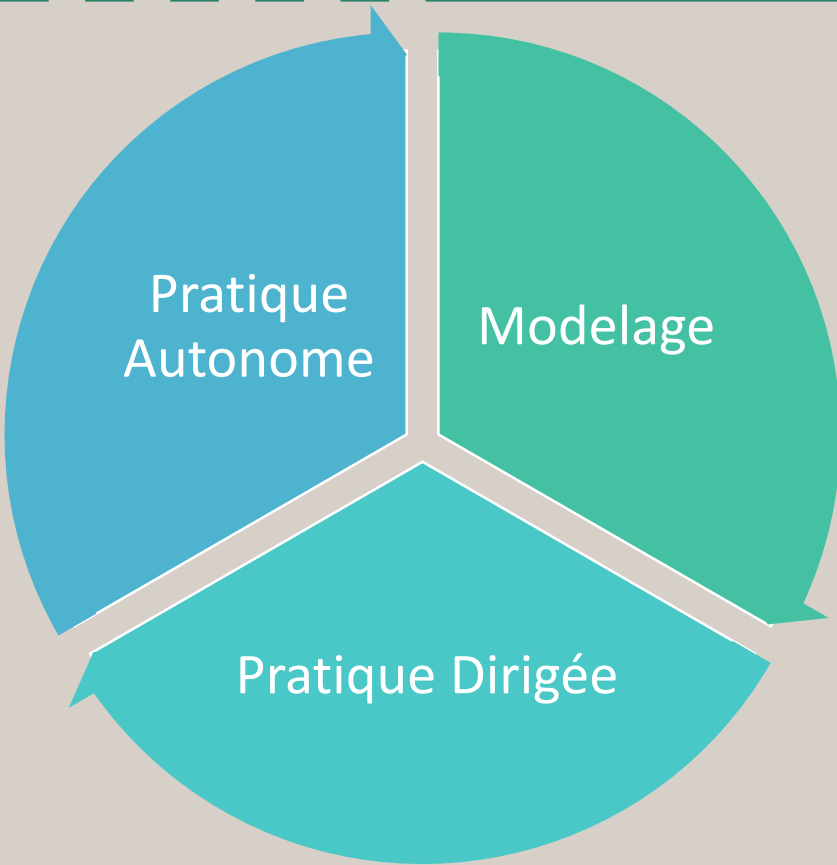
(*) L'Activité Partagée

L'élève a l'occasion de réaliser avec un partenaire une tâche proche de celle utilisée lors de la phase de modelage. L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves et leur donne des feedbacks (rétroactions).



(André, Dumont, Libion, Datchet & Schillings, 2019)

L'enseignement explicite



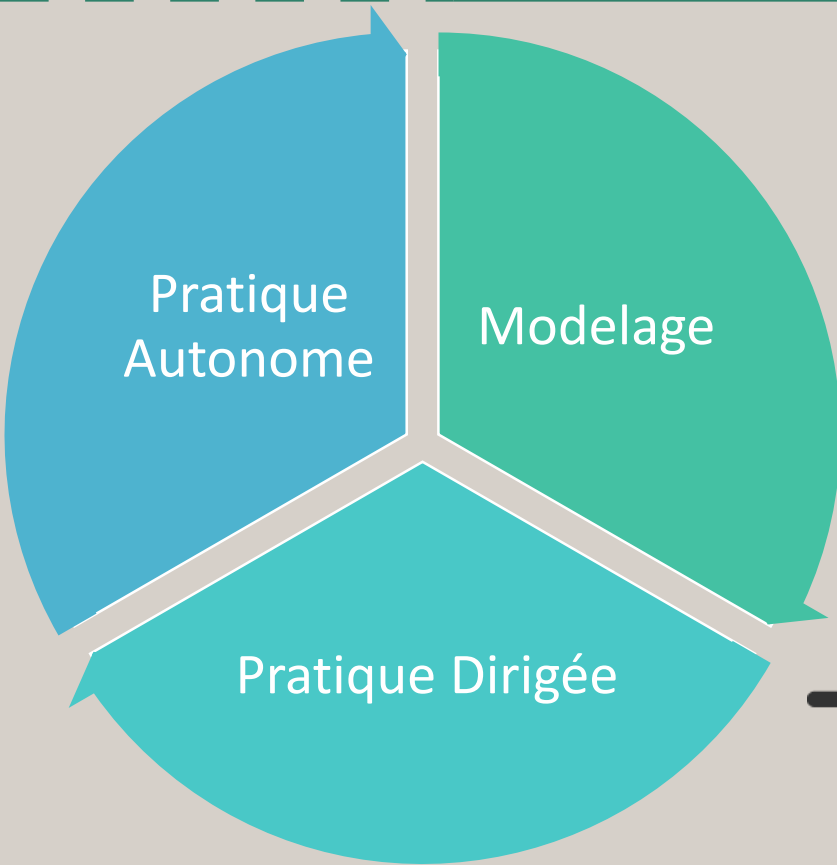
(2) La Pratique Dirigée

L'enseignant(e) propose aux élèves de réaliser, en équipe, une tâche proche de celle utilisée lors de la phase de modelage. L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves et leur donne des feedbacks (rétroactions).



(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

L'enseignement explicite



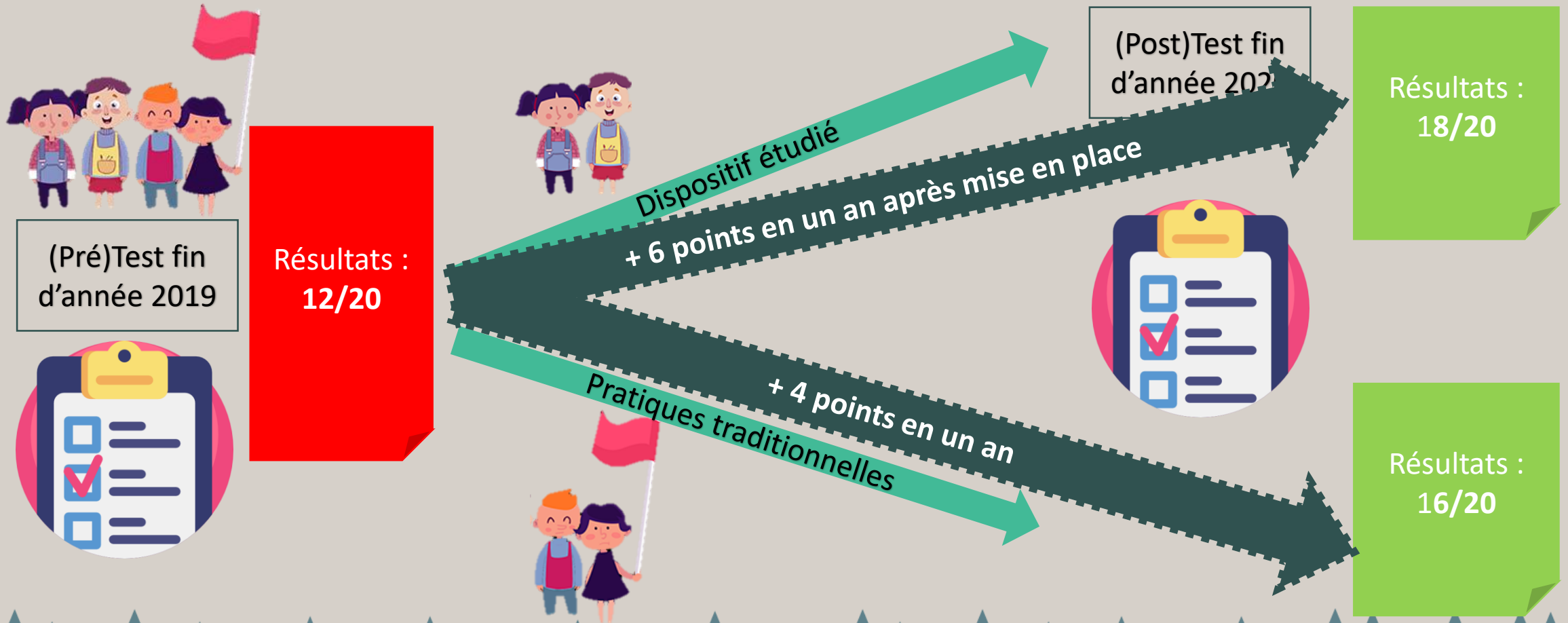
(3) La Pratique Autonome



L'élève réalise seul quelques problèmes et/ou quelques tâches sur base des connaissances et des savoir-faire qu'il a acquis lors de la phase de modelage et exercés, en équipe, lors de la phase de pratique dirigée.

(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

Les études expérimentales



Impact du SWPBS

A meta-analysis of school-wide positive behavior support

Objectif

Évaluer l'efficacité du SPWBS dans la gestion de classe

Intervention

Dispositif fondé sur les théories de l'enseignement explicite (Horner & Sugai, 2002; Horner & Sugai, 2015)

- (1) Valeurs défendues par l'ensemble des acteurs.
- (2) Définition commune de règles de conduite.
- (3) Enseignement explicite de ces règles.
- (4) Renforcement positif et/ou conséquences // comportement observé

Méthode

Revue de la littérature (PsycINFO & ERIC + PBIS website)
20 articles correspondant aux critères d'inclusion
Méta-analyse

Résultats Solomon *et al.* (2012)

Table 1
Effect Sizes by Category

Category	No. of studies	No. of effect sizes	Mean effect size	95% CI
DV				
ODRs	7	8	.33	.22-.45
Problem behavior	10	10	.44	.38-.49
Setting				
Unstructured	10	10	.51	.45-.63
Classroom	8	9	.27	.18-.36
Duration of intervention				
Less than 1 year	12	12	.47	.41-.52
1 year to 2 years	8	9	.50	.37-.61
Type of intervention				
Comprehensive	12	13	.48	.42-.54
Grade level				
Elementary (K-5)	13	14	.51	.45-.57
Middle (6-8)	3	3	.60	.49-.69
Demographic				
Urban	6	7	.56	.48-.64
Rural	5	5	.45	.34-.56
Suburban	3	3	.46	.34-.57

Note. To avoid dependency, each study could be used only once in each category.

Table 1
Effect Sizes by Category

Category	No. of studies	No. of effect sizes	Mean effect size	95% CI
DV				
ODRs	7	8	.33	.22–.45
Problem behavior	10	10	.44	.38–.49
Setting				
Unstructured	10	10	.51	.45–.63
Classroom	8	9	.27	.18–.36
Duration of intervention				
Less than 1 year	12	12	.47	.41–.52
1 year to 2 years	8	9	.50	.37–.61
Type of intervention				
Comprehensive	12	13	.48	.42–.54
Grade level				
Elementary (K–5)	13	14	.51	.45–.57
Middle (6–8)	3	3	.60	.49–.69
Demographic				
Urban	6	7	.56	.48–.64
Rural	5	5	.45	.34–.56
Suburban	3	3	.46	.34–.57

Note. To avoid dependency, each study could be used only once in each category.

Impact du SWPBS

The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer Rejection

Waasdorp *et al.* (2012)

Objectif

Évaluer l'utilisation du SPWBS dans la lutte contre le harcèlement et l'exclusion par les pairs

Intervention

Dispositif fondé sur les théories de l'enseignement explicite (Horner & Sugai, 2002; Horner & Sugai, 2015)

- (1) Valeurs défendues par l'ensemble des acteurs.
- (2) Définition commune de règles de conduite.
- (3) Enseignement explicite de ces règles.
- (4) Renforcement positif et/ou conséquences // comportement observé

Méthode

Quasi-expérimentale (12 344 enfants)
Teacher Observation of Classroom Adaptation Checklist
Implication dans le harcèlement et/ou exclusion

Résultats

Table 2. HLM Results for 3-Level Model Examining the Effect of SWPBS on Bullying Involving 12 344 Children

Bullying ^a	Coefficient	SE	t Ratio	P Value
Intercept				
Intercept	1.4029	0.0242	58.06	<.001
School-level variables				
Mobility	0.0001	0.0028	0.02	.99
Student to teacher ratio	-0.0057	0.0053	-1.08	.29
Faculty turnover	-0.0016	0.0034	-0.47	.64
Enrollment	0.0089	0.0115	0.77	.45
Student-level variables				
Special education status	0.1176	0.0268	4.38	<.001
African American	0.2317	0.0316	7.33	<.001
Grade cohort	-0.0564	0.0473	-1.19	.24
FARMS	0.0846	0.0165	5.12	<.001
Sex	0.2261	0.0183	12.36	<.001
Slope, growth				
Intercept	0.0326	0.0099	3.28	<.001
School-level variables				
SWPBS intervention	-0.0230	0.0088	-2.61	<.05
Mobility	0.0015	0.0009	1.70	.09
Student to teacher ratio	0.0043	0.0016	2.75	<.05
Faculty turnover	0.0023	0.0013	1.70	.09
Enrollment	-0.0114	0.0037	-3.05	<.05
Student-level variables				
Special education status	-0.0043	0.0089	-0.48	.63
African American	0.0333	0.0059	5.67	<.001
Grade cohort	0.0127	0.0161	0.79	.43
FARMS	0.0218	0.0051	4.27	<.001
Sex	0.0188	0.0064	2.94	<.001
Post hoc cross-level interactions				
Grade cohort × SWPBS	-0.0208	0.0238	-0.87	.38
Sex × SWPBS	0.0148	0.0111	1.34	.19
Special Education × SWPBS	0.0006	0.0143	0.04	.97
Random Effect	Variance Component	χ²	P Value	
Level 1	0.3456			
Level 2	0.2732	37749.3	<.001	
Level 3 time/slope	0.0022	393.2	<.001	

Table 2. HLM Results for 3-Level Model Examining the Effect of SWPBIS on Bullying Involving 12 344 Children

Bullying^a	Coefficient	SE	t Ratio	P Value
Intercept				
Intercept	1.4029	0.0242	58.06	<.001
School-level variables				
Mobility	0.0001	0.0028	0.02	.99
Student to teacher ratio	-0.0057	0.0053	-1.08	.29
Faculty turnover	-0.0016	0.0034	-0.47	.64
Enrollment	0.0089	0.0115	0.77	.45
Student-level variables				
Special education status	0.1176	0.0268	4.38	<.001
African American	0.2317	0.0316	7.33	<.001
Grade cohort	-0.0564	0.0473	-1.19	.24
FARMS	0.0846	0.0165	5.12	<.001
Sex	0.2261	0.0183	12.36	<.001
Slope, growth				
Intercept				
	0.0326	0.0099	3.28	<.001
School-level variables				
SWPBIS intervention	-0.0230	0.0088	-2.61	<.05
Mobility	0.0015	0.0009	1.70	.09
Student to teacher ratio	0.0043	0.0016	2.75	<.05
Faculty turnover	0.0023	0.0013	1.70	.09
Enrollment	-0.0114	0.0037	-3.05	<.05
Student-level variables				
Special education status	-0.0043	0.0089	-0.48	.63
African American	0.0333	0.0059	5.67	<.001
Grade cohort	0.0127	0.0161	0.79	.43
FARMS	0.0218	0.0051	4.27	<.001
Sex	0.0188	0.0064	2.94	<.001
Post hoc cross-level interactions				
Grade cohort × SWPBIS	-0.0208	0.0238	-0.87	.38
Sex × SWPBIS	0.0148	0.0111	1.34	.19
Special Education × SWPBIS	0.0006	0.0143	0.04	.97
Random Effect	Variance Component	χ²	P Value	
Level 1	0.3456			
Level 2	0.2732	37749.3	<.001	
Level 3 time/slope	0.0022	393.2	<.001	

Table 3. HLM Results for 3-Level Model Examining the Effect of SWPBIS on Peer Rejection Involving 12 344 Children

Rejection ^a	Coefficient	SE	t Ratio	P Value
Intercept				
Intercept	1.8174	0.0359	50.64	<.001
School-level variables				
Mobility	0.0021	0.0032	0.64	.53
Student to teacher ratio	-0.0011	0.0088	-0.13	.90
Faculty turnover	0.0018	0.0034	0.55	.59
Enrollment	0.0309	0.0141	2.18	<.05
Student-level variables				
Special education status	0.3646	0.0367	9.93	<.001
African American	0.1545	0.0288	5.36	<.001
Grade Cohort	-0.1095	0.0481	2.28	<.05
FARMS	0.2347	0.0241	9.73	<.001
Sex	0.2127	0.0176	12.06	<.001
Slope, growth				
Intercept				
Intercept	0.0767	0.0158	4.85	<.001
School-level variables				
SWPBIS intervention	-0.0339	0.0145	-2.35	<.05
Mobility	0.0011	0.0009	1.24	.23
Student to teacher ratio	0.0042	0.0022	1.92	.06
Faculty turnover	0.0028	0.0013	2.11	<.05
Enrollment	-0.0110	0.0048	-2.29	<.05
Student-level variables				
Special education status	0.0187	0.0121	1.55	.12
African American	-0.0024	0.0078	-0.32	.75
Grade cohort	0.0121	0.0181	0.67	.50
FARMS	-0.0018	0.0079	-0.23	.82
Sex	0.0056	0.0077	0.73	.46
Post hoc cross-level interactions				
Grade cohort × SWPBIS	-0.0451	0.0176	-2.17	<.05
Sex × SWPBIS	0.0120	0.0141	0.86	.74
Special education × SWPBIS	-0.0061	0.0184	-0.34	.39
Random Effect				
	Variance Component	χ²	P Value	
Level 1	0.5844			
Level 2	0.3823	33230.7	<.001	
Level 3 time/slope	0.0030	319.5	<.001	

Impact de l'enseignement explicite

(Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010)

Modalités pédagogiques dominantes	Effet d'ampleur (EA)
LECTURE	
Enseignement structuré et directif	
• Enseignement explicite de stratégies auditives : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	1.18
• Enseignement direct et de stratégies : compréhension de texte (Swanson, 1999)	1.15
• Enseignement direct : reconnaissance des mots (Swanson, 1999)	1.06
• Enseignement de stratégies visuelles : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	0.94
• Enseignement explicite de la conscience phonémique (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.53
• Méthodes phoniques systématiques (<i>Systematic Phonics Instruction</i>) (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.41
Variation des effets d'ampleur (0.41 à 1.18)	
Soutien à l'enseignement	
• Tutorat (Elbaum <i>et al.</i> , 2000) Enseignement réciproque	0.41
• Dyade-Enseignement réciproque (Elbaum <i>et al.</i> , 1999)	0.40
Pédagogie constructiviste	
• Méthode Langage Global (<i>Whole Language</i>) (Jeynes et Littell, 2000)	-0.65

Impact de l'enseignement explicite

Direct instruction and music literacy

Objectif

Évaluer l'efficacité de l'enseignement explicite selon le modèle de Rosenshine et Stevens (1986)

Intervention

L'enseignement direct (DI) est une approche pédagogique centrée sur l'enseignant qui utilise l'explicitation et la modélisation par l'enseignant combinées à la pratique des élèves et à la rétroaction sur cette dernière pour enseigner les concepts et les compétences procédurales (Eggen et Kauchak, 2006).

Méthode

École K-12 (Victoria) - 74 Year 7 students (age 11-13, 4 classes)
10 min. - début de chaque séance (un trimestre, 13 semaines)
Quasi-experimental (DI = 40 ; NDI = 34)
Music literacy data (Iowa Tests of Music Literacy) : rythme et tonalité.

Résultats Lowe & Belcher (2012)

Var	Group	Test	Mean	SD	ES
Tonalité	DI	Pré	93.53	16.44	+0.515
		Post	106.00	10.44	
	NDI	Pré	96.79	17.40	
		Post	100.47	18.86	
Rythme	DI	Pré	99.03	14.23	+ 1.175
		Post	114.44	13.67	
	NDI	Pré	104.44	14.20	
		Post	102.97	13.78	

Direct Instruction

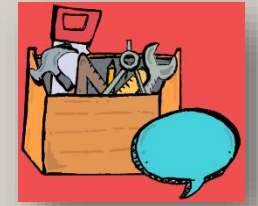
Rosenshine et Stevens (1986)

6 étapes d'enseignement :

1. Révision des savoir et savoir-faire prérequis et (logiquement) pré-acquis
2. Présentation, par l'enseignant, des nouveaux savoir et savoir-faire dans une progression claire et logique
3. Pratique guidée
4. Feedbacks par l'enseignant
5. Pratique autonome
6. Consolidation des apprentissages



Impact de l'enseignement explicite



Direct instruction and music literacy

Lowe & Belcher (2012)

Étape	Contenu	Durée
1	Engager les élèves et centrer leur attention sur le sujet et sur l'apprentissage par l'usage d'un « hameçon »	4 min.
2	Déclarer clairement les objectifs d'apprentissages	2 min.
3	Expliquer comment les étudiants vont savoir qu'ils ont atteints ces objectifs	2 min.
4	Réaliser les phases de modelage et de vérification (feedback) de la compréhension	10 min.
5	Revoir et clarifier les connaissances et compétences découvertes (//références aux activités à venir)	5 min.
6	Réaliser des activités contextualisant de manière plus approfondie les connaissances et compétences découvertes afin de favoriser leur transfert	35 min.
7	Amener les élèves à réfléchir sur leurs progrès	2 min.

Impact de l'enseignement explicite

Direct instruction and music literacy

Objectif

Évaluer l'efficacité de l'enseignement explicite selon le modèle de Rosenshine et Stevens (1986)

Intervention

L'enseignement direct (DI) est une approche pédagogique centrée sur l'enseignant qui utilise l'explicitation et la modélisation par l'enseignant combinées à la pratique des élèves et à la rétroaction sur cette dernière pour enseigner les concepts et les compétences procédurales (Eggen et Kauchak, 2006).

Méthode

École K-12 (Victoria) - 74 Year 7 students (age 11-13, 4 classes)
10 min. - début de chaque séance (un trimestre, 13 semaines)
Quasi-experimental (DI = 40 ; NDI = 34)
Music literacy data (Iowa Tests of Music Literacy) : rythme et tonalité.

Résultats Lowe & Belcher (2012)

Var	Group	Test	Mean	SD	ES
Tonalité	DI	Pré	93.53	16.44	+0.515
		Post	106.00	10.44	
	NDI	Pré	96.79	17.40	
		Post	100.47	18.86	
Rythme	DI	Pré	99.03	14.23	+ 1.175
		Post	114.44	13.67	
	NDI	Pré	104.44	14.20	
		Post	102.97	13.78	

Pour plus d'informations ...



Livre du Professeur Bissonnette (2006) traitant de les caractéristiques de l'enseignement efficace



Site Web universitaire de ressources (ppt, articles, ...) disponibles en ligne et, souvent, en open access



Livre du Professeur Bissonnette (2017) sur le dispositif SCP

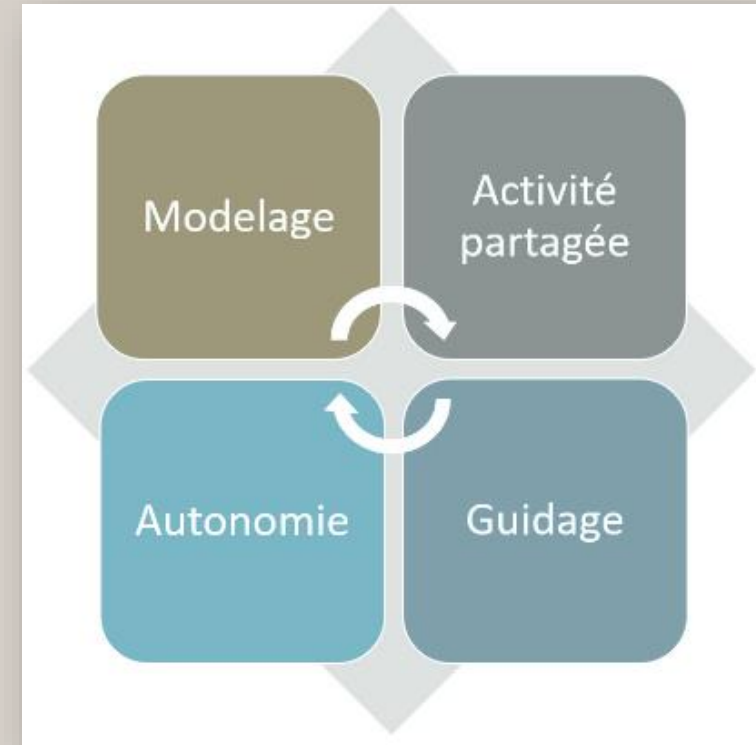
Mise en Œuvre

SPWBS en académie ?

Matrice des comportements			
	Classe (cours individuel ou en duo)	Classe (cours collectif)	Couloirs
Valeur #1			
Valeur #2			
Valeur #3			

Enseignement explicite des compétences artistiques

Sur base d'un sujet de leçon qui vous a été proposé lors d'un stage, imaginez l'organisation générale de votre séance de cours en partant des 4 étapes de l'enseignement explicite.



(André, Dumont, Libion, Dache & Schillings, 2019)

Mise en Œuvre

Bibliographie

André, M., Dumont, A., Libion, M., Dachet, D., & Schillings, P. (2019). Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8, 30-33. <http://hdl.handle.net/2268/236914>

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 3, 1-35.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills (5th edition)*. Boston: Pearson

Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N. & Peshak George, H. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions : a statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1-10. doi : 10.1177/1098300718768204

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bibliographie

Horner, R. H., Sugai, G. (2002). The evolution of discipline practices : school-wide positive behaviour supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. doi : 10.1300/J019v24n01_03

Horner, R. H., Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 80-85. doi : 10.1007/s40617-015-0045-4

Lowe, G., & Belcher, S. (2012). Direct instruction and music literacy: one approach to augmenting the diminishing. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-13. Retrived from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000240.pdf>

Murphey, J. (1992). Effective schools : Legacy and Future Directions. Dans D. Reynolds et P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness : Research, policy and practice*. London, UK : Cassell.

Newcomb Park Primary School. (2019). *School Wide Positive Behaviour Support Program*. Retrieved from : <https://www.newcombparkps.vic.edu.au/page/108/School-Wide-Positive-Behaviour-Support-Program>

Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (10^e ed.). Issy-les-Moulineaux, France : esf editeur.

Bibliographie

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.

Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: an exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools, 49*, 105-121. doi: 10.1002/pits.20625

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact on schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 166*, 149-156. doi: 10.1001/archpediatrics.2011.755.

Williamstown High School. (2019). *School Wide Positive Behaviour Support*. Retrieved from : http://www.willhigh.vic.edu.au/?page_id=5587

L'enseignement des Arts dans le Pacte

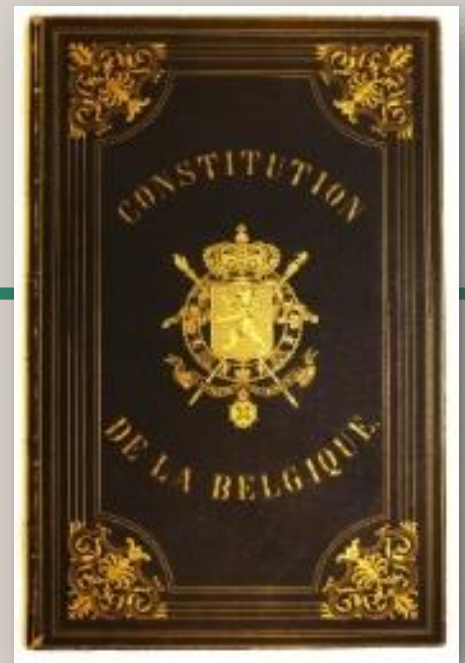
2

2

Un droit fondamental

Constitution belge

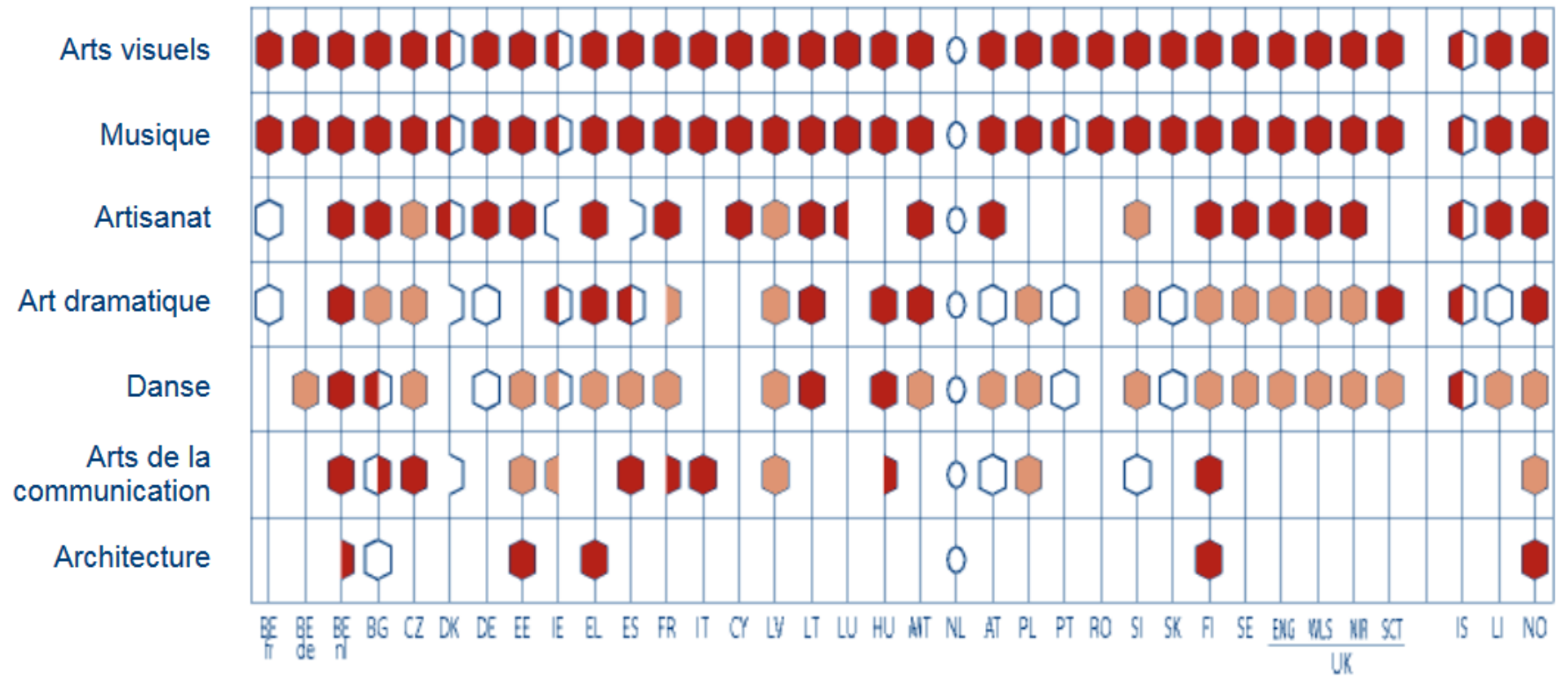
Article 23 « *Chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine.* »



Ces droits comprennent notamment :

- 1° le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle dans le cadre d'une politique générale de l'emploi, visant entre autres à assurer un niveau d'emploi aussi stable et élevé que possible, le droit à des conditions de travail et à une rémunération équitables, ainsi que le droit d'information, de consultation et de négociation collective;
- 2° le droit à la sécurité sociale, à la protection de la santé et à l'aide sociale, médicale et juridique;
- 3° le droit à un logement décent;
- 4° le droit à la protection d'un environnement sain;
- 5° le droit à l'épanouissement culturel et social ;**
- 6° le droit aux prestations familiales.

Figure 2.2. Statut des différentes matières artistiques dans le programme d'études national.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.

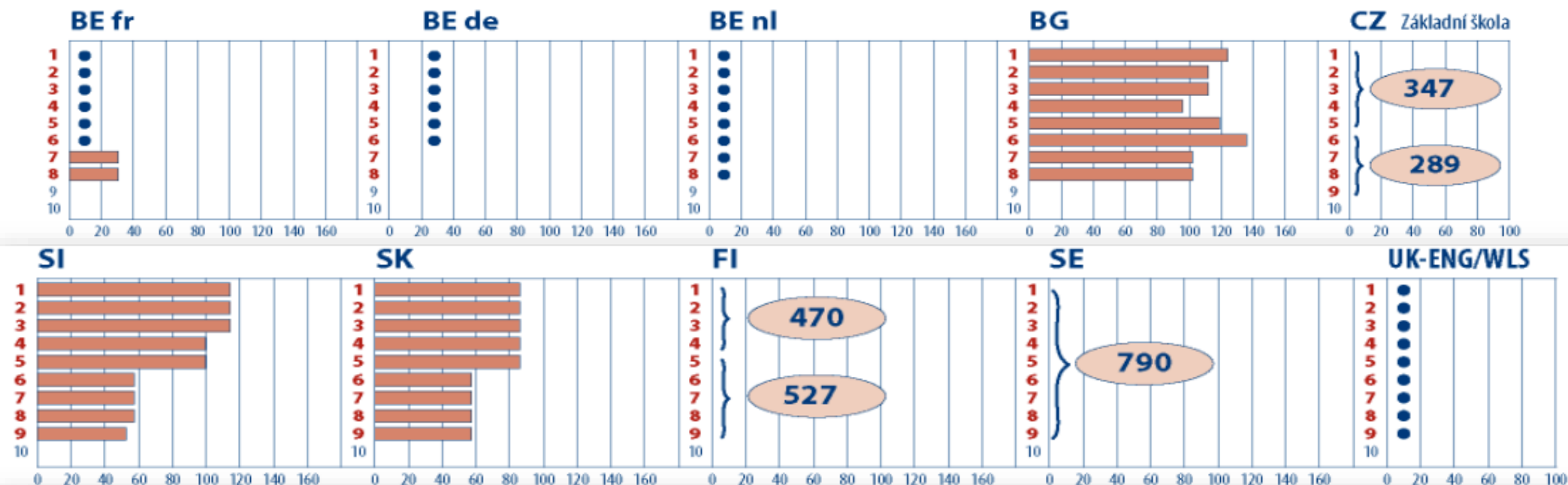


Autonomie des écoles
 Matière artistique obligatoire ou faisant partie du programme d'éducation artistique obligatoire
 Matière artistique facultative/dans les choix d'option
 Faisant partie d'un domaine obligatoire non artistique

CITE 1
 CITE 2

Source: Eurydice.

Figure 2.3. Nombre minimum annuel d'heures à consacrer à l'éducation artistique obligatoire, par année d'enseignement et par pays. Enseignement obligatoire général à temps plein (CITE 1 et 2), 2007/2008.



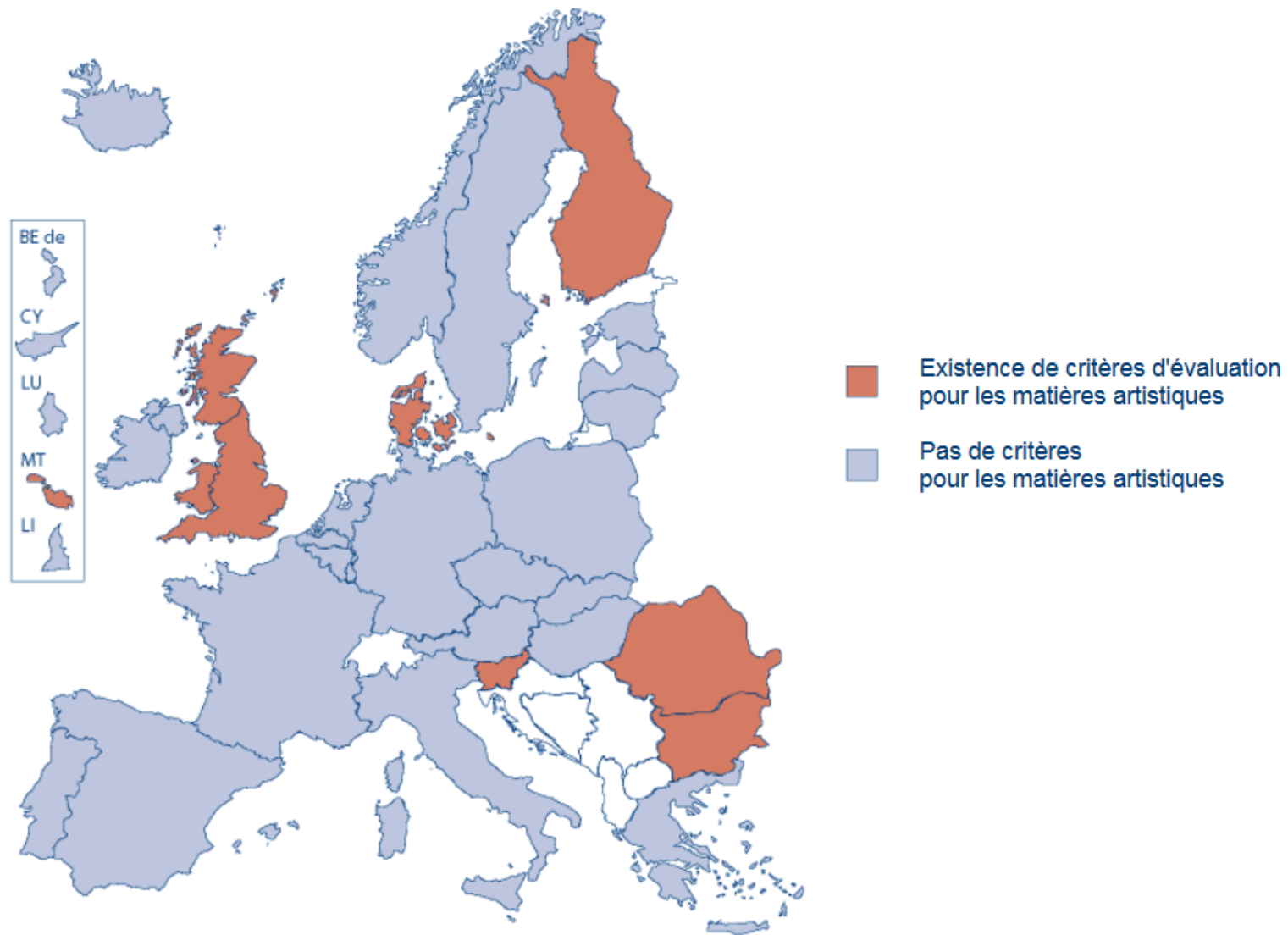
Éducation artistique en tant que matière obligatoire

- Matière obligatoire, temps flexible
- } n Nombre d'heures réparties sur un certain nombre d'années
- Nombre d'heures par année d'enseignement

Axe vertical: les années représentées en **caractères gras** correspondent aux années d'enseignement des niveaux CITE 1 et 2. Elles couvrent tout l'enseignement obligatoire à temps plein dans la plupart des pays. Les années CITE 3, même si obligatoires, n'entrent pas dans le cadre de l'étude.

Source: Eurydice.

Figure 4.1. Critères d'évaluation des matières artistiques.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.



Source: Eurydice.

L'éducation culturelle en FW-B

Pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles
Van Campenhoudt & Guérin (2020)

Objectif

Étude des pratiques culturelles en FW-B

Méthode

155 questions (activités extérieures ; habiudes sociales, de television, sur Internet ; écoute de la radio, de la musique ; pratique musicale ; activités créatives, ; lecture ; pratique sportive ; formation ; activité militante) + 28 questions d'identifications

Échantillon stratifié (non proportionnel) de la population de FW-B de 16 ans et plus → 3000 répondants

Cmputer Assisted Personal Interviewing - 50 minutes

Analyse essentiellement descriptive voire relationnelle

Résultats

Tableau 5. Les sorties "divertissement" (Vous personnellement, au cours des 12 derniers mois, vous est-il arrivé de...)²⁹

	Au moins 1 fois par semaine	Au moins 1 fois par mois (mais moins d'une fois par semaine)	Quelques fois (moins d'une fois par mois)	Jamais
Sortir le soir pour aller au restaurant	8,3%	34,1%	34,7%	23,0%
Aller à une fête gratuite, ouverte au public	1%	8%	45%	46%
Sortir le soir pour aller dans un café, un bar	15,8%	18,3%	17,8%	48,1%
Aller à une fête foraine	0,5%	3%	41%	55,5%
Assister à un spectacle de son et lumière, à un feu d'artifice	0%	1,5%	43,5%	55%
Aller dans un parc d'attraction (Walibi, Bellewaerde, etc.)	0,5%	2%	26,5%	71%
Faire un bowling	0,5%	3,5%	24%	72%
Aller en boîte de nuit, en discothèque	2,3%	5,4%	11,9%	80,3%
Aller dans un parc d'aventures sportif (Adventure Valley, etc.)	0,5%	2%	11,5%	86%
Participer à des activités telles que paintball, laser game, etc.	0%	1,5%	11%	87,5%
Sortir le soir pour aller faire un karaoké	0,6%	2,0%	7,6%	89,8%
Participer à des jeux de rôles grandeur nature	0,5%	1%	3,5%	95%

Tableau 1. Les sorties arts vivants en 2007 et 2017 (en %)⁶

	Total		Au moins 1 fois/ semaine		Au moins 1 fois/ mois		Quelques fois/an		Jamais	
	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007
Aller à un concert pop, folk, rock jazz	32	32	1	0	4	4	27	27	68	68
Aller à un festival	30	34	1	1	3	6	26	27	70	66
Aller au théâtre	29	34	1	1	4	6	24	28	71	66
Aller à un spectacle d'humoriste	19	29	0	0	1	2	18	26	80	71
Aller à un concert de musique classique	15	20	1	1	2	3	12	16	85	80
Aller à un spectacle de danse	20	18	1	1	2	2	17	15	80	82
Aller au cirque	11	18	0,5	0	0,5	1	10	17	89	82
Aller à un spectacle d'opéra ou d'opérette	7	12	0	0	1	1	6	10	93	88

Tableau 3: Lieux culturels fréquentés par les élèves durant l'année scolaire 2015-2016

	Musée	Site ou monument historique	Bibliothèque	Centre culturel	Théâtre	Association de jeunesse	Cirque	Centre d'expression et de créativité (CEC)	Cinéma	Opéra	Centre dramatique	Autre	Aucun, toutes les actions de diffusion se sont déroulées au sein de l'école
Maternel ordinaire	36,8%	15,1%	60,0%	46,3%	47,7%	1,4%	9,8%	3,5%	33,3%	1,8%	0,4%	20,7%	11,2%
Primaire ordinaire	69,9%	58,9%	65,9%	50,8%	51,8%	2,0%	7,0%	5,7%	52,8%	10,7%	1,7%	21,1%	7,0%
Secondaire ordinaire	95,0%	88,8%	61,3%	56,3%	80,0%	13,8%	2,5%	2,5%	81,3%	10,0%	5,0%	36,3%	7,5%
CEFA	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%
Fondamental spécialisé	57,7%	38,5%	65,4%	53,8%	65,4%	3,8%	23,1%	3,8%	73,1%	15,4%	0,0%	15,4%	3,8%
Secondaire spécialisé	90,0%	70,0%	60,0%	40,0%	40,0%	0,0%	10,0%	10,0%	100,0%	20,0%	0,0%	50,0%	10,0%

Item	2007		2020
Pratique d'un Instrument	17%	26 % Seul 21 % Académie	26%
12 derniers mois	11 %		14 %
1 fois par semaine	8 %		5 %
Tous les jours	NA	38 % Piano 37 % Guitare	3 %
Pratique du Chant (12 mois)	NA		22 %
Au moins une fois par semaine	NA		7 %
Presque tous les jours	NA		11 %
Pratique de la composition (12 mois)	NA		5 %
Participation activités DJ (12 mois)	NA		2 %

Créé à partir de Guérin (2009) et Van Campenhoudt & Guérin (2020)

Impact des Arts sur la Cognition

(Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2014)

Tableau 5.A1.2. **Éducation théâtrale et compréhension de textes narratifs : Résultats à l'écrit**

Étude	N	R	Z (p)
Byerly (1994)	26	.27	1.39 (p = .08)
Dupont (1992)	51	.77	4.48* (p < .0001)
Goodman (1991)	102	.17	1.24 (p = .11)
Gray (1987)	21	.67	3.09* (p = .001)
Henderson et Shanker (1978)	28	.96	5.07* (p < .0001)
Page (1983)	16	.10	.40 (p = .34)
Pellegrini (1984a)	192	.68	9.36* (p < .0001)
Pellegrini et Galda (1982)	108	.74	7.64* (p < .0001)
Ranger (1995)	50	.52	3.68* (p < .0001)
Rosen and Koziol (1990)	101	.13	1.34 (p = .09)
Silvern, Williamson, Waters (1983)	102	.16	1.58 (p = .057)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Steinly (1989)	39	.60	3.72* (p < .0001)
Williamson et Silvern (1992)	120	.11	1.22 (p = .11)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Impact des Arts sur la Cognition

(Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2014)

Tableau 5.A1.3. Éducation théâtrale et aptitude à la lecture

Étude	N	R	Z (p)
Allen (1968)	40	.12	.76* (p = .022)
Aoki (1977)	20	.11	.68 (p=.24)
Bennett (1982)	56	-.15	-.92 (p = .18)
Blacharski (1985)	15	.53	3.97* (p < .0001)
Burke (1980)	246	.07	.96 (p = .17)
Carlton (1963)	24	.56	3.52* (p < .0002)
Carlton et Moore (1966)	240	.48	3.02* (p = .001)
Dupont (1992)	51	.21	1.49 (p = .07)
Gourgey, Bosseau et Delgado (1985)	141	.27	4.08* (p < .0001)
Jackson (1991)	34	.27	1.60 (p = .05)
Karafelis (1986)	77	.13	1.14 (p = .13)
Millin (1996)	27	.52	4.02* (p < .0001)
Myerson (1981a)	39	-.01	-.07 (p = .47)
Myerson (1981b)	42	.05	1.12 (p = .13)
Pappas (1979)	237	.02	.37 (p = .36)
Parks et Rose (1997)	179	.19	2.55* (p = .005)
Pate (1977)	160	.25	3.11* (p = .0009)
Rappoport (1989)	71	.11	.92 (p = .18)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Vogel (1975)	46	.00	.00 (p = .50)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Impact des Arts sur la Cognition

(Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2014)

Tableau 3.12. **Vingt études** corrélationnelles faisant le lien entre la musique et les mathématiques

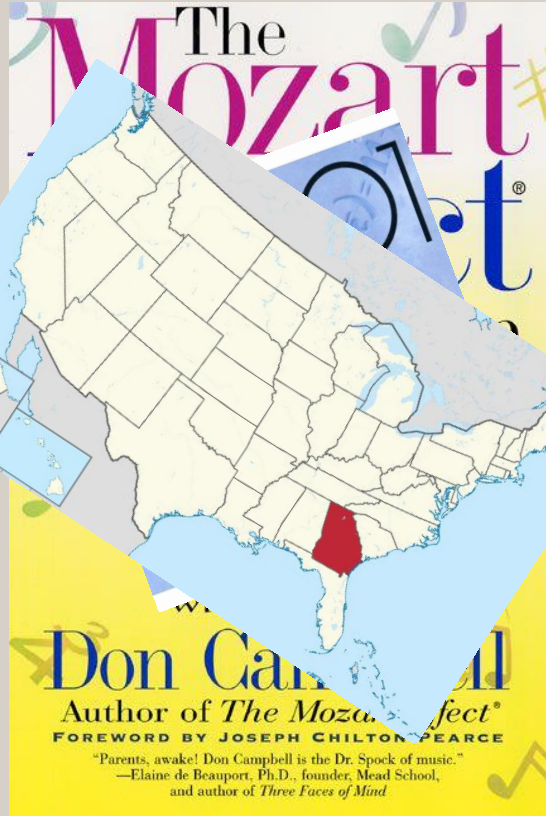
Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Anello (1972)	X	
Catterall, Chapleau et Iwanaga (1999)	X	
Ciepluch (1988)	X	
College Board (1998)	X	
College Board (1997)	X	
College Board (1996)	X	
College Board (1995)	X	
College Board (1994)	X	
College Board (1992)	X	
College Board (1991)	X	
College Board (1990)	X	
College Board (1989)	X	
College Board (1988)	X	
Engdahl (1994)	X	
Kvet (1985)		X
Kvet (1985)		X
Kvet (1985)		X
Kvet (1985)		X
McCarthy (1992)	X	
Wheeler et Wheeler (1951)		X
Moyenne pondérée	X	

Effet Mozart ?

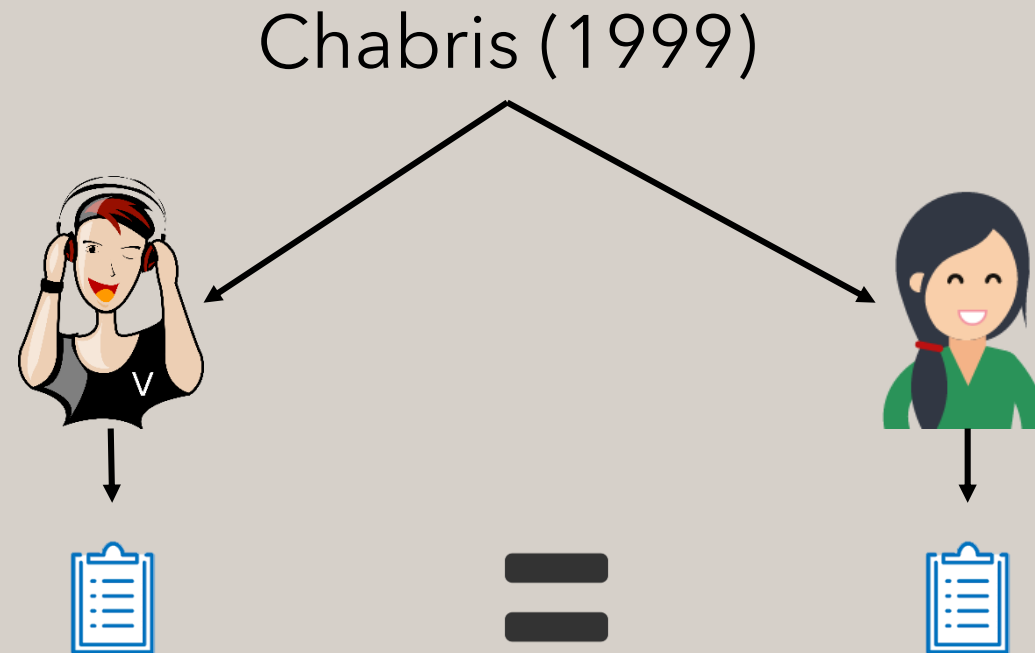
Rauscher, Shaw & Ky (1993)



+ 8/9 points sur l'échelle de QI (Stanford-Binet IQ scale)



Effet Mozart ?



D'où l'intérêt des études de réplication !

ACTU RÉGIONS POLITIQUE SPORT DEUZIÖ CULTURE OPINIONS PROXIMAG MÉTÉO ABONNÉS CONCOURS

ACTU EN DIRECT BELGIQUE MONDE SOCIÉTÉ CONSO EN IMAGES

ENSEIGNEMENT

La culture s'invitera dans toutes les écoles

Home > Belgique - 24-01-2017 à 08:08 - Caroline DESORBAY - L'Avenir
Lecture 3 min.

Partager       64 partages

*« Le nouveau tronc commun comprendra également l'instauration d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont détaillées dans le présent avis »
(FW-B, 2017, p. 14)*



Décloisonner enseignement et culture pour favoriser la créativité et l'épanouissement des enfants.
drubig-photo - Fotolia

Le parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) devra être suivi par tous les élèves, du maternel à la fin du secondaire

De l'éducation artistique ...

« 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) » (Bricteux, 2019, p.7)

Le PÉAC français

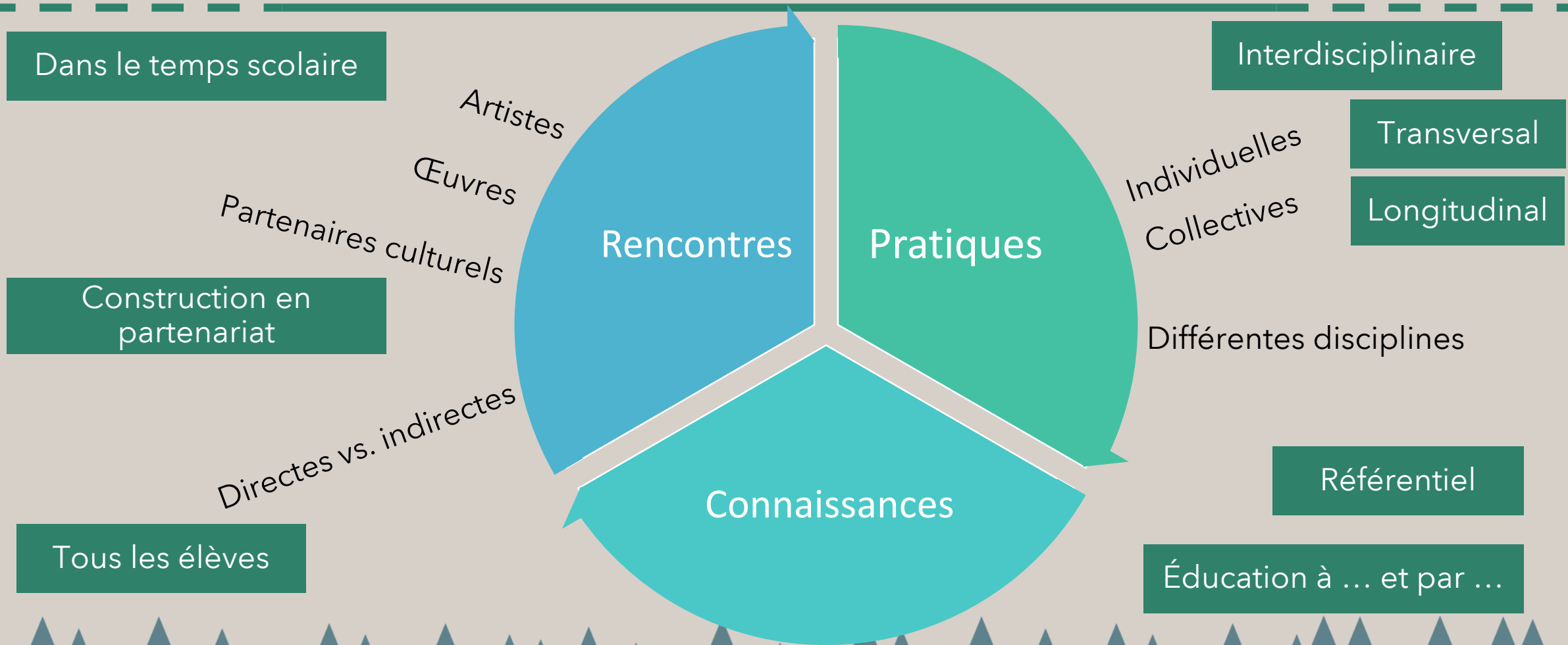
(éduscol, 2020)

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

1. **diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'école** en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
2. **articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti**, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
3. **donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part** dans le cadre d'enseignements ou d'actions éducatives, le parcours n'étant pas une simple addition ou juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu.

... au Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique

(Paindavoine & Gillard, 2018)



Construction d'un PECA

Quelques principes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) :

1. Appui sur les enseignements obligatoires // futurs nouveaux programmes en FW-B
2. Cohérence : des stratégies pédagogiques au sein de chaque projet, entre les projets successifs et avec les contenus des programmes
3. Complémentarité : vivre une diversité des expressions artistiques, comprendre les liens entre les projets et les compétences cognitives et solliciter différents intervenants acteurs du monde artistique.
4. Progressivité : dans les exigences, mais aussi dans les projets.
5. Équilibre : diversité des grands domaines artistiques et culturels abordés.

Construction d'un PECA

Mise en œuvre (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) :

1. **Travailler en équipe** : entre disciplines, entre niveaux scolaire et avec des acteurs du monde artistique.
2. ... **pluridisciplinaire** : les arts et la culture constituent un terrain particulièrement favorable à la rencontre des discipline autour d'objets communs.
3. ... **associant des partenaires extérieurs** : artistes, techniciens, médiateurs, professionnels des arts et de la culture développant l'environnement artistique et culturel de l'école.

Construction d'un PECA

(AC Grenoble, 2017)

Le suivi (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) via un outil de collecte et de rassemblement des éléments du PECA que l'élève souhaite mettre en valeur tout au long de sa scolarité :

1. **Portfolios** : dossier personnel et spécifique à chaque élève dans lequel il dépose des traces de ces expériences d'apprentissage .
2. **Folios** : outil informatique de création de portfolios.



Soul Man

une chanson de BEN L'ONCLE SOUL



Qu'est-ce que la soul ?

La musique soul est une musique afro-américaine née à la fin des années 1950 aux Etats-Unis.

Soul music = musique de l'âme.

Quels instruments ?

la guitare - les percussions corporelles - la batterie - le chant - le piano

J'ai pas le regard de Spike Lee
J'ai pas le génie de De Vinci
J'ai pas les pieds sur terre
La patience de ma banquière
J'ai pas ces choses-là

J'ai pas la sagesse de Gandhi
L'assurance de Mohamed Ali
J'ai pas l'âme d'un gangster
La bonté de l'Abbé Pierre
Ni l'aura de Guevara

Je ne suis qu'un soul man
Écoute ça baby
Je suis pas un superman
Loin de là
Juste moi, mes délires
Je n'ai rien d'autre à offrir
Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça

J'ai pas le physique des magazines
J'ai pas l'humour de Charlie Chaplin
J'ai pas la science infuse
Le savoir-faire de Bocuse
Non je n'ai pas ces choses-là

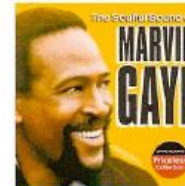
J'ai pas la chance de Neil Armstrong
J'ai pas la carrure de King Kong
Plusieurs cordes à mon arc
La ferveur de Rosa Parks
Ni le courage de Mandela

soul music

Je ne suis qu'un soul man
Écoute ça baby
Je suis pas un superman
Loin de là
Juste moi, mes délires
Je n'ai rien d'autre à offrir
Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça



Je ne suis qu'un soul man
Je suis pas un superman
Juste moi, mes délires
Je n'ai rien d'autre à offrir
Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça



Moi j'aurais aimé être comme eux
Être hors du commun
J'ai bien essayé
J'ai fait de mon mieux
Mais quoi que je fasse
A la fin

Je ne suis qu'un soul man
Écoute ça baby
Je suis pas un superman
Loin de là
Juste moi, mes délires
Je n'ai rien d'autre à offrir
Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça



Construction d'un PECA

Paindavoine & Gillard (2018, p. 21)

Typologie des activités culturelles et artistiques :

1. Les **actions de diffusion** : les élèves ont assisté à un spectacle de danse, théâtre, de musique... et/ou ont été mis en contact avec une œuvre (peinture, sculpture, livre, monument, film...) sans accompagnement/intervention de la part d'un opérateur culturel ;
2. Les **actions de sensibilisation/processus participatifs** : en complément ou non d'une action de diffusion, les élèves ont participé à des échanges (visite guidée, animation, rencontre...) et/ou à un processus créatif (atelier, projet...) et ce, avec l'aide/l'intervention d'un opérateur culturel ;
3. Les **modules de formation** : en complément ou non d'une action de diffusion et/ou d'une action de sensibilisation/processus participatifs, les opérateurs culturels dispensent une formation aux enseignants/ futurs enseignants/acteurs du monde de l'éducation et/ou du monde de la culture.

a. Pour les établissements scolaires

Les activités culturelles et artistiques auxquelles les élèves ont participé durant l'année scolaire 2015-2016 relèvent essentiellement d'actions de diffusion (88,5 %) et d'actions de sensibilisation/processus participatifs (76,0 %) ³⁵; 64,5 % des établissements scolaires déclarent en outre avoir participé aux deux catégories d'activités.

En comparaison, l'investissement exclusif dans un seul type d'activité est moins fréquent : près d'un établissement scolaire sur 4 (24 %) mentionne avoir participé uniquement à des actions de diffusion, alors que très peu d'établissements scolaires (11,5 %) déclarent avoir participé uniquement à des actions de sensibilisation/processus participatifs.

Extrait du rapport de Paindavoine & Gillard (2018, p. 22)

Construction d'un PECA

Un exemple :

Les dévoreurs de contes

Projet réalisé à partir de contes et récits merveilleux, notamment de l'Antiquité, dont l'enseignement du français assure la trame principale enrichi de travaux menés dans d'autres disciplines.

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2013)

DOMAINES

LITTÉRATURE
MUSIQUE
ARTS VISUELS

PRINCIPALES ACTIVITÉS, PARTENAIRES ET INTERVENANTS

Principales activités en français

- Pour découvrir et choisir des œuvres : travail au centre de document et d'information de l'établissement en collaboration avec le professeur documentaliste ; sorties accompagnées à la médiathèque, dans une librairie.
- Lectures adressées à voix haute dans l'espace partagé de la classe (individuelles, plurielles et chorales), initiation progressive à l'art du conteur.
- Atelier d'écriture d'un conte (individuelle, collective).
- Mise en jeu de certains des contes lus en classe ou écrits par les élèves.
- Rencontres avec un auteur de littérature de jeunesse, qui peut contribuer à animer l'atelier d'écriture des contes.

Prolongement du travail sur les textes antiques possibles en Langues et cultures de l'Antiquité : latin initiation.

Travail complémentaire en histoire

- Contextualisation historique et culturelle en lien avec l'étude de l'Antiquité.

Éducation musicale

- Participation à la mise en jeu des contes, par exemple par l'écriture d'une chanson refrain rythmant le récit ou d'une courte mélodie.

Prolongements possibles en arts plastiques, autour de l'élaboration d'un album jeunesse (sous forme numérique par exemple), à partir des contes étudiés et/ou des contes écrits par les élèves, ou de la participation au travail scénographique pour la mise en jeu des contes.

En mathématiques, travail possible autour de la mise en page de l'album jeunesse (reconnaissance et construction de figures géométriques).

Partenaires et intervenants possibles

- Un auteur, un illustrateur ; un comédien, un professionnel du chant, un conteur, un théâtre ou une compagnie théâtrale ; le responsable d'une médiathèque, d'une maison d'édition, d'une librairie.

Quel accueil pour ce PECA ?

L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire: obstacles et leviers
Bricteux (2019)

Objectif

Étude des conceptions des enseignants

Méthode

Étude transversale - questionnaire en ligne destiné aux enseignants du secondaire de la FW-B

480 établissements scolaires ont été contactés par e-mail

23 établissements scolaires ont répondu positivement

880 enseignants (dont 98 dans le domaine des arts) :

- 208 hommes, 566 femmes et 8 « non précisés ».
- De moins de 10 à plus de 40 ans d'ancienneté.
- Des 3 niveaux.
- De toutes les filières.

Représentativité sous quelques réserves

Questionnaires validés au niveau de leur fidélité lors de la recherche.

Résultats

	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

	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

Tableau issu de Bricteux (2019, p. 59)

	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)

Tableau issu de Bricteux (2019, p. 62)

	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

Tableau issu de Bricteux (2019, p. 63)

Pour plus d'informations ...



Numéro spécial des cahiers pédagogiques (N°535, 2017) traitant du sujet



Numéro spécial de l'Observatoire (N°41, 2013, Toulouse)



Guide (français) de mise en œuvre du PEAC

Mise en Œuvre

Quel projet intégrable au PECA à partir de cet ouvrage de la littérature de jeunesse ?

Mise en Œuvre

Bibliographie

- AC Grenoble. (2017). *Mes parcours artistiques et culturels*. Retrieved from: <http://www.ac-grenoble.fr/educationartistique.isere/spip.php?rubrique14>
- Briceux, S. (2019). *L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire: obstacles et leviers au travers des représentations des enseignants* (Mémoire de master en sciences de l'éducation publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Chabris, C. (1999). Prelude or requiem for the « Mozart effect »? *Nature*, 400, 826-827. doi: 10.1038/23608
- Éduscol. (2020). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève*. Retrieved from: <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>
- Eurydice. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles, Belgique : Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture. doi : 10.2797/28538
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n°3 du Groupe central*. Bruxelles, Belgique : Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Bibliographie

Guérin, M. (2009). Pratiques et consommation culturelles en communauté française. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 26, 5-70. Retrieved from: <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2009-26-page-5.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Guide pour la mise en oeuvre du parcours d'éducation culturelle et artistique*. Paris, France : Ministère de l'Éducation Nationale

Paindavoine, I., & Gillard, A.-R. (2018). Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'oeuvre. *Études Politiques Culturelles*, 7, 1-61.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. doi: 10.1038/365611a0

Van Campenhoudt, M., & Guérin, M. (2020). Pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Brucelles. *Études Politiques Culturelles*, 8, 1-57.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris, France : Editions OCDE. doi: 10.1787/9789264183841-fr

L'éducation artistique et les nouvelles technologies

4

4

Avantages et inconvénients

Després & Dubé (2012)

Pour

1. Accès accéléré et facilité à l'information et, partant, à l'éducation (accès temporel, spatial, ...)
2. Augmentation possible de la motivation des apprenants
3. Facilitation possible de l'acquisition de certaines connaissances
4. Création d'un environnement d'apprentissage centré sur l'apprenant

Contre

1. Répercussions négatives sur les plans sociaux, physiques et psychologiques?
2. Eloignement des parents et éducateurs des besoins essentiels des enfants (besoin de contacts, ...).
3. Nécessaire questionnement sur l'éthique et la nature de leur utilisation.
4. Nécessaire vérification de leurs effets.

Modèle d'utilisation exemplaire des TIC

Raby (2004)



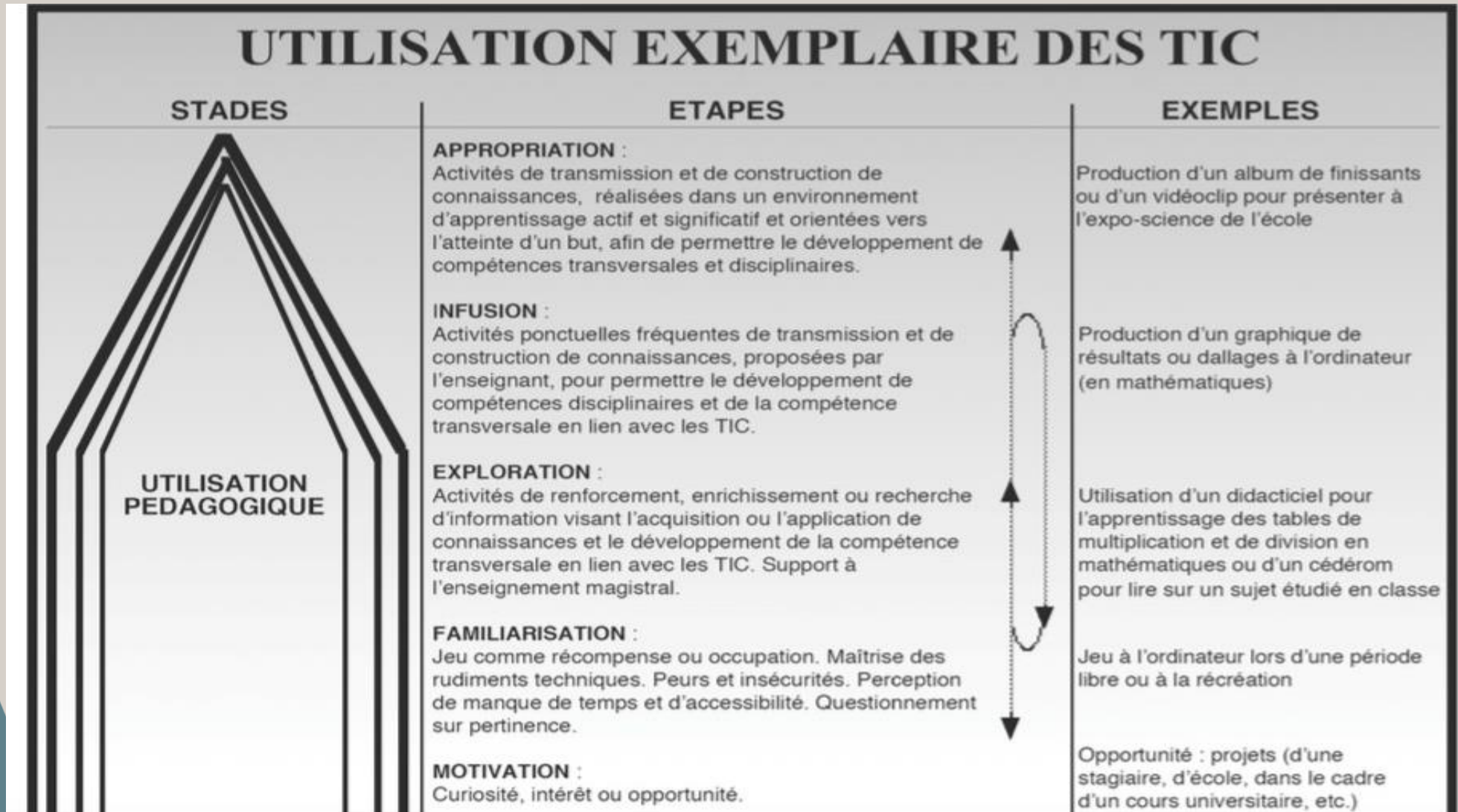
Modèle d'utilisation exemplaire des TIC

Raby (2004)

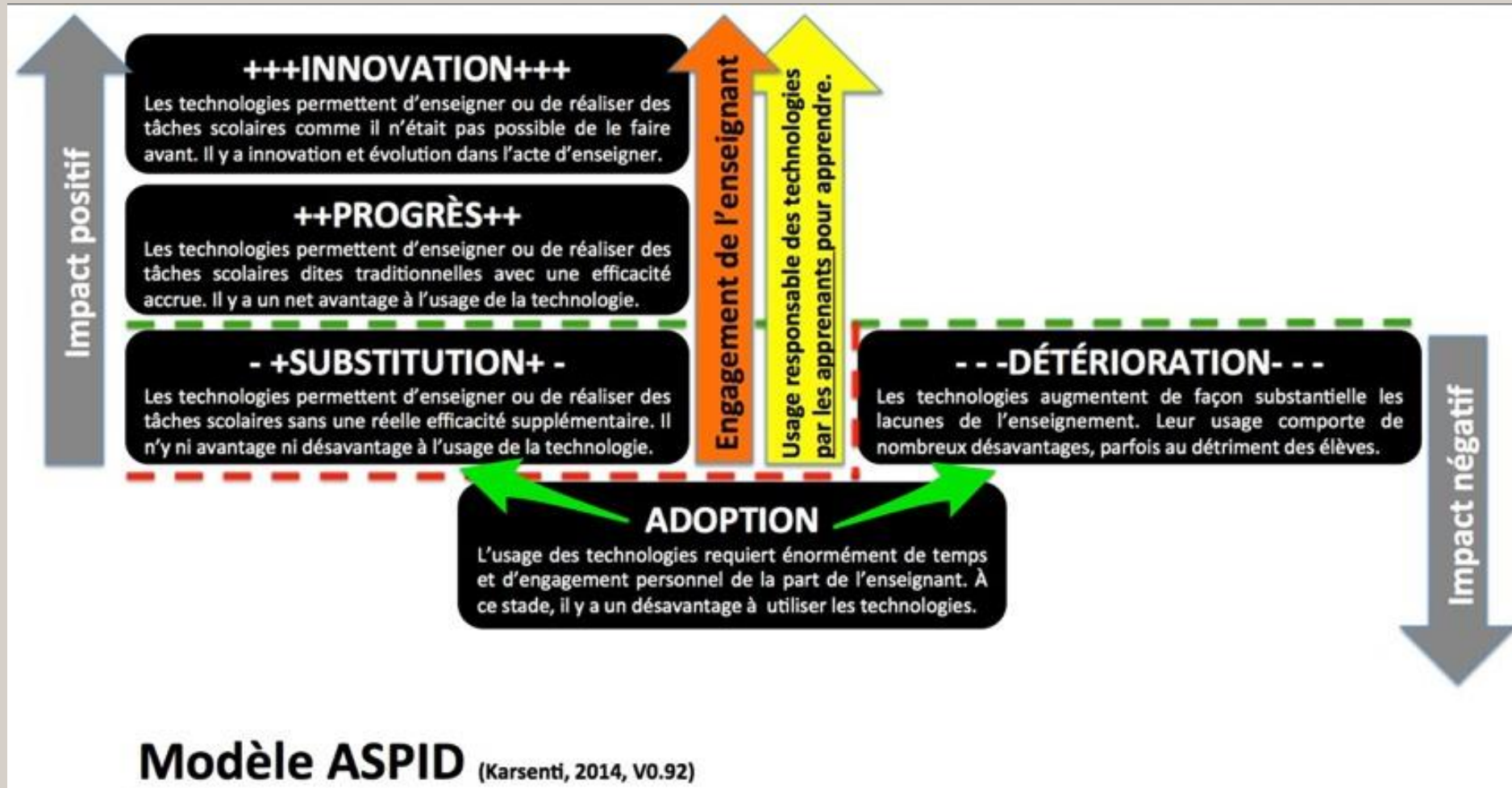


Modèle d'utilisation exemplaire des TIC

Raby (2004)

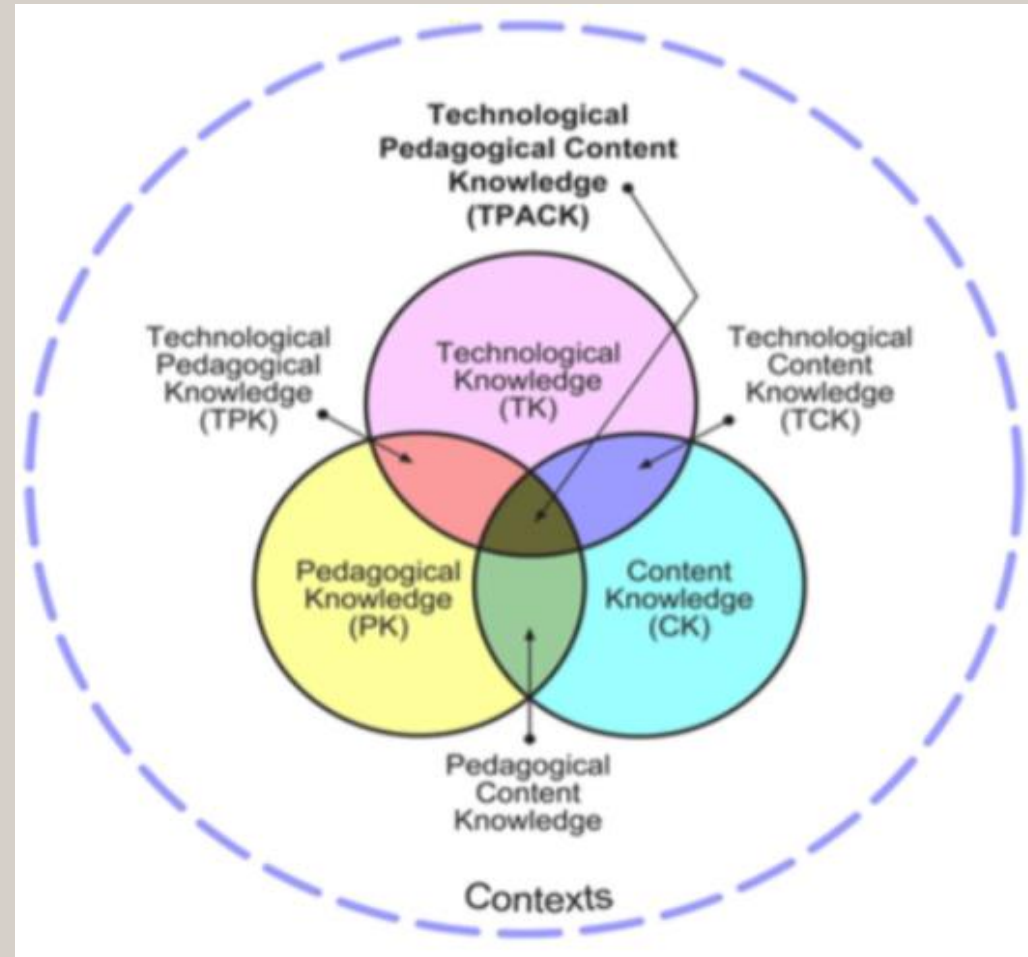


Modèle d'intégration du numérique



Modèle TPACK

Koehler & Mishra (2009)



Poirier (2017)

Des logiciels et applications pour l'éducation artistique

- Logiciels de notation musicale :

- Finale
- Sibelius



- Logiciels de composition par « boucles »

- GarageBand
- Acid
- Ableton Live



- Logiciels séquenceurs

- Cubase
- Acid Pro
- Ableton Live



Créer l'accompagnement d'une chanson

Enregistrement des ensembles

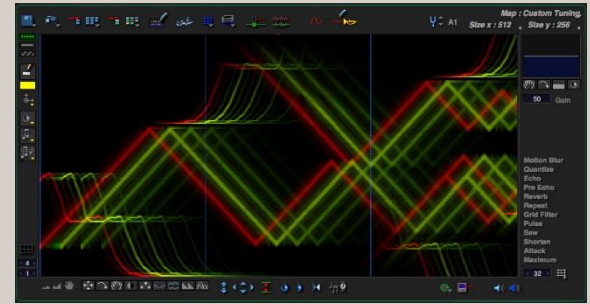


Poirier (2017)

Des logiciels et applications pour l'éducation artistique

Logiciels de création sonore

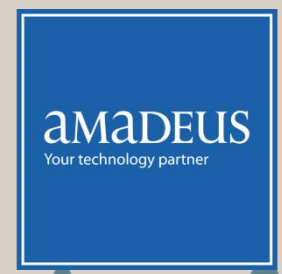
- Hyperscore
- Coagula Lite
- HighC
- Metasynth



Explorer la relation geste, couleur et son

Logiciels d'enregistrement et de traitement de l'audio

- Audacity
- Amadeus
- Cubase
- Logic Pro X



S'enregistrer

Des logiciels et applications pour l'éducation artistique

- Applications de sondage et/ou de questions (ludiques)

- Kahoot!
- Socrative
- Quizlet
- Plickers



- Plateformes d'apprentissage en ligne

- Moodle
- eCampus
- Claroline



Questionner la culture générale
Vérifier la compréhension

Proposer des séances de travail à distance
Autonomiser les élèves
Suivre le travail à domicile

Des logiciels et applications pour l'éducation artistique

- Aide à l'assimilation de textes

- Imparato

Répétition à l'italienne avec 8 voix de qualité.

Bibliothèque de 403 textes classiques en libre accès.

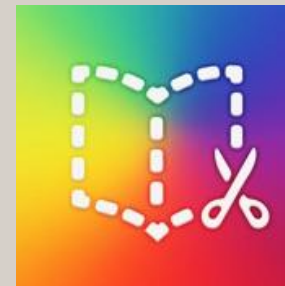
Intégration de vos propres textes.

Partage sécurisé et synchronisation de vos textes.



- Outils de création

- BookCreator : créer et publier des livres numériques
 - Kumullus : créer vidéos interactives
 - Camtasia : créer des didacticiels vidéos
 - ...



Projet : INTO School



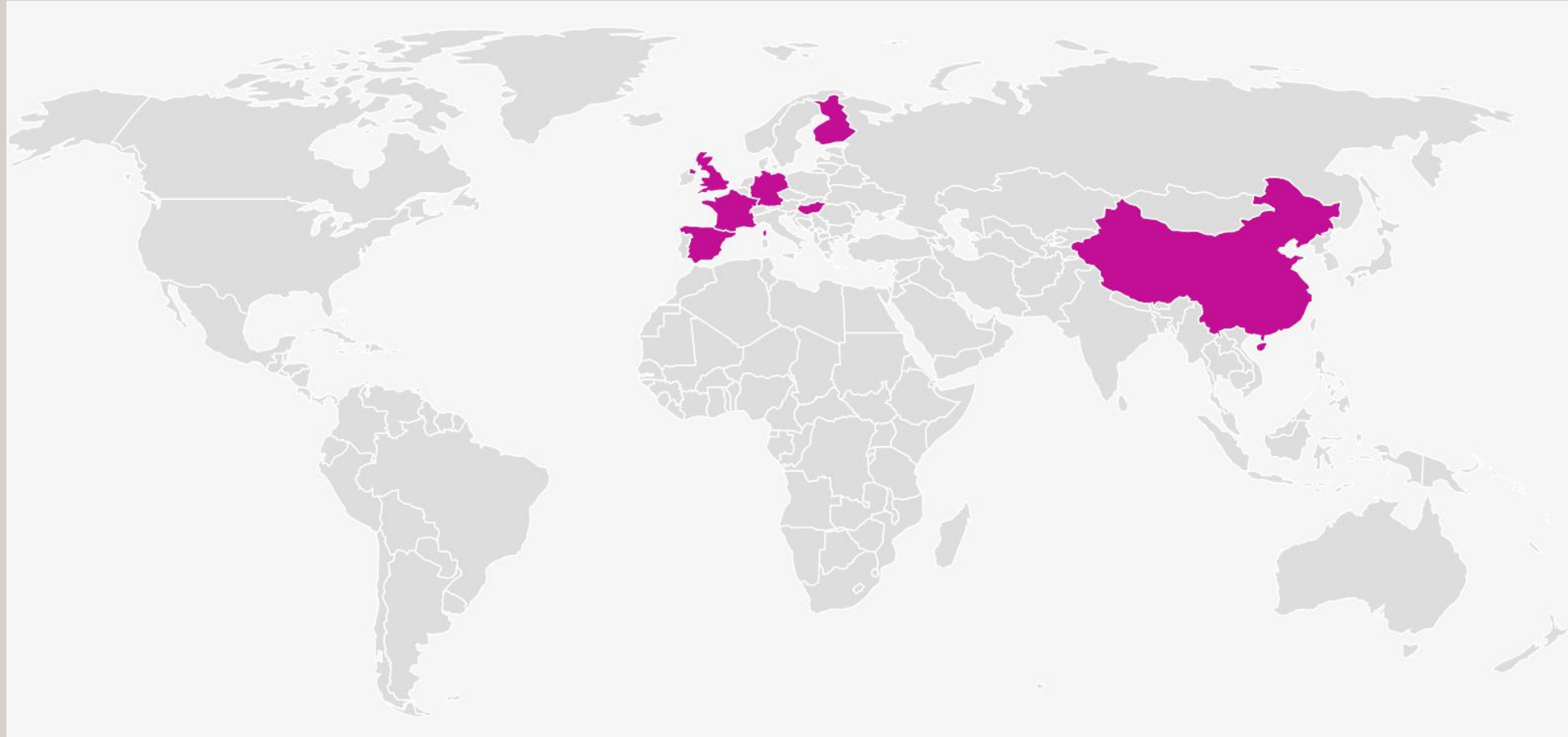
Projet : INTO School

HundrED (n.d.)

- Formation continue des enseignants dans des environnements authentiques
- Réalisation de projets créatifs dans les écoles
 - différentes façons d'appliquer les outils numériques modernes de manière créative dans les écoles.
 - Interdisciplinarité : la musique, le théâtre, la langue maternelle, les arts visuels, ... et l'éducation aux médias.

« Les résultats finaux du travail créatif des élèves sont présentés lors de concerts, d'événements, de journées thématiques ainsi que sur des plateformes numériques à l'ensemble de la communauté scolaire et aux parents, afin qu'ils puissent voir l'évolution des compétences et de la créativité de leur enfant dans un nouveau contexte. »

Projet : INTO School



Bibliographie

- Després, J.-P. & Dubé, F. (2012). Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale. *Revue Musicale OICRM*, 1, 57-73. Retrieved from: http://revuemusicaleoicrm.org/wp-content/uploads/2017/02/RMO_vol.1.1_Despre%CC%81s_Dube%CC%81.pdf
- Poirier, P. (2017). *La musique et les TIC*. Retrieved from: <https://carrefour-education.qc.ca/>
- HundrED. (n.d.). *INTO School*. Retrieved from: <https://hundred.org/en/innovations/into-school>
- Karsenti, T. (2014). *Le modèle ASPID : Modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif*. Teachers and Teaching.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60-70.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Doctorat en éducation inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.