

ÉTUDE SUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
DANS LES ÉCOLES DU MANITOBA

Francine Morin
Chercheuse principale
Université du Manitoba

Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM)
Série de monographies

Numéro 3
Printemps 2010

ÉTUDE SUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
DANS LES ÉCOLES DU MANITOBA

Francine Morin
Chercheuse principale
Université du Manitoba

Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM)
Série de monographies

Numéro 3
Printemps 2010

Morin, Francine

Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba [ressource électronique]
(Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM). Série de monographies ;
no. 3, Printemps 2010)

Comprend des références bibliographiques
ISBN-13: 978-0-7711-4667-1

1. Arts — Étude et enseignement. 2. Arts — Étude et enseignement — Manitoba.
I. Réseau des recherches en éducation au Manitoba. II. Coll : Réseau des recherches en
éducation au Manitoba. Série de monographies ; no. 3.
700.71

Droits d'auteur © 2010, Série de monographies du Réseau des recherches en éducation
au Manitoba (RREM) et l'auteur. Les points de vue exprimés dans la présente
monographie sont ceux d'auteur et pas nécessairement ceux des organismes membres du
Réseau des recherches en éducation au Manitoba. Le présent document peut être
reproduit sans permission, à condition de citer l'auteur et l'éditeur.

Le Réseau des recherches en éducation au Manitoba a pour mission d'améliorer
l'éducation dans les écoles du Manitoba en formant des partenariats en vue d'études de
recherche. Il cherche à collecter et à analyser des données liées à l'éducation et à soutenir
d'autres formes d'activités de recherche. Le réseau est une collaboration dirigée par les
cinq facultés d'éducation de la province et le ministère de l'Éducation du Manitoba. Vous
trouverez de plus amples renseignements au <www.mern.ca>.

Le présent document est également affiché sur le site Web du Manitoba
Council for Leadership in Education <www.mcle.ca> et sur le site Web du
Réseau des recherches en éducation au Manitoba <www.mern.ca>.

Les sites Web sont sous réserve de modifications sans préavis.

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux
personnes désignent les femmes et les hommes.**

This document is available in English.

Série de monographies du Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM)

En 2008, le Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM), avec l'appui du Manitoba Council for Leadership in Education (MCLE, conseil manitobain pour le leadership en éducation), a lancé la Série de monographies du RREM. L'objet de cette série de monographies est de publier en anglais et en français dans le domaine de l'éducation des recherches examinées par des pairs, en version imprimée et électronique, au moins deux fois par an. Chaque monographie porte normalement sur une recherche en éducation au Manitoba – c'est-à-dire une recherche qui a été effectuée par des chercheurs manitobains au Manitoba – ou qui est d'actualité, accessible et pertinente pour un large public d'enseignants manitobains et leurs partenaires. Un appel de propositions est affiché sur le site web du RREM, <www.mern.ca>, et distribué à grande échelle dans la province deux fois par année avec échéances en automne et au printemps.

Comité éditorial

Alan Gardiner (Collège universitaire du Nord)

Heather Hunter (Éducation Manitoba)

Paul Little (Red River College)

Ken McCluskey (Université de Winnipeg)

Léonard Rivard (Collège universitaire de Saint-Boniface)

Jerry Storie (Université de Brandon)

John VanWalleggem (Manitoba Council for Leadership in Education)

Jon Young, rédacteur principal (Université du Manitoba)

Pour plus de renseignements sur la présente monographie et pour en obtenir des exemplaires, communiquer avec :

Bureau du Manitoba Council for Leadership in Education (MCLE)
401, avenue York, bureau 1005
Winnipeg (Manitoba) R3C 0P8

Remerciements

La navigation sur le terrain de la conduite du changement pour l'éducation artistique à l'échelon provincial pose des défis particuliers aux ministères de l'éducation. Je suis particulièrement reconnaissante envers Éducation Manitoba* d'avoir pris une première mesure indispensable en faisant la promotion de l'éducation artistique pour tous les élèves dans la décennie à venir et en subventionnant les recherches nécessaires à la réalisation d'une étude exhaustive de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba. Le présent rapport, qui étudie et qui décrit l'état courant de l'éducation artistique dans notre province, représente une ressource précieuse pour toutes les parties intéressées — enseignants, responsables des politiques, parents, membres de la direction des écoles, professionnels des arts et de la culture, organismes du secteur des arts, et artistes.

Je remercie les administrations scolaires et les enseignants de la province du Manitoba qui ont pris le temps de participer à la présente étude en dispensant des renseignements, des perspectives et des idées. Pour leur soutien, leur générosité et leur professionnalisme, je remercie les conseillers en éducation artistique Joe Halas et Leanna Loewen, d'Éducation Manitoba. Pour l'aide à la recherche, je remercie Grace Kyoon et Zulfiya Tursanova, étudiantes au doctorat à l'Université du Manitoba, ainsi que mon collègue, le Dr Robert Renauld (Université du Manitoba). Pour leurs conseils et leurs indications, je remercie les membres du comité consultatif de la recherche, Pat Stefanchuk (Alliance for Arts Education in Manitoba), Lydia Hedrich (division scolaire de Seven Oaks), Coralie Bryant (Manitoba Association of School Superintendents), Douglas Riske (Conseil des arts du Manitoba), et Elizabeth Coffman (Université du Manitoba).

*Francine Morin, Ph.D, chercheuse principale
Faculté d'Éducation, Université du Manitoba*

* Le ministère, qui était celui de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba au moment de l'étude (2007), a été renommé depuis Éducation Manitoba. Nous utilisons l'appellation Éducation Manitoba d'un bout à l'autre du présent document, sauf dans les questions de l'enquête, qui sont reproduites telles qu'elles ont été distribuées.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	1
But et méthodologie	1
Principales constatations et mesures recommandées	2
Conclusion	6

Section 1 : Introduction et vue d'ensemble	7
---	----------

Section 2 : Étude de la documentation	9
--	----------

Section 3 : Méthodologie de recherche	12
Méthodologie et cadre théorique	12
But et questions pour la recherche	13
Sources et collecte des données	13
Analyse des données	15
Plans d'action et prochaines étapes	16

Section 4 : Constatations et discussion — Enquête auprès des écoles	19
Renseignements sur l'école	19
Leadership et soutien	24
Budgets et financement	32
Renseignements sur les programmes et sur la dotation en personnel	36
Besoins et défis	77
Liens avec la collectivité	82

Section 5 : Constatations et discussion — Enquête auprès des divisions	96
Renseignements sur la division	96
Leadership et politique	98
Budgets et financement	104
Dotation en personnel et personnel	106
Renseignements généraux sur les programmes	108
Besoins et défis	117
Liens avec la collectivité	122
Bonnes pratiques et plans d’amélioration	124

Section 6 : Conclusions et mesures recommandées	131
--	------------

Références	139
-------------------	------------

S O M M A I R E

But et méthodologie

La présente étude d'Éducation Manitoba avait pour but d'obtenir un profil provincial de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba durant l'année scolaire 2006–2007. Une méthodologie de recherche-action participative a été utilisée, selon laquelle la chercheuse travaillerait avec un comité consultatif représentant les groupes de parties intéressées. Les outils principaux de collecte de données auprès de 430 (N) des 820 écoles et de 29 (N) des 44 divisions ont pris la forme de deux questionnaires complets, conçus par la chercheuse une fois sur le terrain. Les données des deux questionnaires ont été analysées individuellement et ont servi à confirmer les constatations par triangulation. Des taux de réponse raisonnablement élevés (52,4 % dans le cas des écoles, 66,0 % dans celui des divisions) et des échantillons très représentatifs globalement en ont résulté et contribuent à la fiabilité des constatations. En outre, des directives et des énoncés écrits de philosophie ou de politiques qui sous-tendent la prise de décision en éducation artistique ont été réunis.

Des techniques d'analyse des statistiques descriptives et des données qualitatives ont servi à interpréter les thèmes centraux de l'étude :

- politique en matière d'éducation artistique,
- leadership et soutien,
- budgets et financement,
- programmes d'éducation artistique et niveaux de participation,
- enseignants en éducation artistique,
- temps d'instruction et stratégies,
- résidences en éducation artistique,
- programmes parascolaires,
- locaux et technologies,
- méthodes d'évaluation, de mesure et de notation,
- formation professionnelle,
- besoins de l'éducation artistique,
- liens avec la collectivité.

Nous avons eu recours à un groupe de validation pour faire examiner l'interprétation des données et pour obtenir des commentaires critiques. Chacun de ces thèmes est exploré en profondeur dans le rapport final.

Principales constatations et mesures recommandées

Un certain nombre de principales constatations et mesures recommandées ont émergé à l'issue d'un examen des données.

- Des politiques essentielles pour l'éducation artistique sont en voie d'élaboration au niveau du ministère; il reste toutefois de la place pour du développement de politiques et pour de la planification stratégique aux niveaux des divisions et des écoles. Une initiative de formation professionnelle devrait être conçue et mise en œuvre pour les enseignants ayant des responsabilités de direction en éducation artistique, afin d'accompagner le processus d'élaboration de politiques et de planification dans ce domaine par du soutien et de l'encadrement.
- Les tendances de dotation en personnel dans le cas des spécialistes en arts se sont révélées positives, mais on constate un besoin d'augmenter la capacité de leadership en éducation artistique. Au niveau des divisions, des modèles de leadership devraient être étudiés et mis en œuvre et des comités directeurs de l'éducation artistique devraient être mis sur pied. Des rencontres des enseignants en éducation artistique devraient être organisées de manière à promouvoir la collaboration sur le plan de la pensée visionnaire, de la planification et de l'apprentissage, ainsi que le partage des pratiques prometteuses.
- On constate un soutien considérable envers la gamme riche et diverse de programmes, de partenariats et d'événements dans le domaine de l'éducation artistique qui existent dans les écoles du Manitoba; on remarque toutefois que l'on accorde plus d'importance à la musique et aux arts visuels qu'aux arts dramatiques et à la danse. Des efforts de promotion seront nécessaires pour augmenter la sensibilisation des enseignants aux valeurs éducatives irremplaçables des expériences d'apprentissage dans les domaines des arts dramatiques et de la danse.
- Les tendances sur cinq ans du financement de l'éducation artistique ont été positives; les écoles et les divisions devraient s'efforcer d'allouer un minimum de 9 % de leur budget de fonctionnement à l'éducation artistique. Du personnel devrait affecter davantage de temps à la préparation de demandes de subventions et à l'obtention de ressources financières externes, afin d'augmenter le soutien à l'éducation artistique.
- Les tendances sur cinq ans des inscriptions d'élèves dans un éventail de programmes d'éducation artistique ont été positives. Nous avons constaté que des élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage participent à des programmes réguliers, en raison d'un manque de programmes d'éducation artistique spécialisés pour les groupes de la diversité. La majorité des écoles offrent des programmes en musique et en arts visuels qui sont mieux établis et plus répandus à l'échelle des niveaux d'études que les programmes en arts dramatiques, en arts intégrés ou en danse. Il existe un besoin de résoudre des situations où les offres en éducation artistique sont trop étroites et de maintenir et de renforcer celles qui existent. L'accès aux programmes, de la maternelle à la 8^e année en danse, en arts dramatiques et en arts combinés est nécessaire, comme l'accès aux programmes de la 9^e à la 12^e année en musique chorale et en danse.

- Des tendances indiquent que des généralistes enseignent les arts visuels et les arts dramatiques, que des spécialistes enseignent la musique, et qu'aucun enseignant n'enseigne la danse de la maternelle à la 12^e année. Les enseignants manquent de confiance pour dispenser l'éducation artistique mais sont quand même très motivés. L'embauche d'un plus grand nombre de spécialistes en arts, notamment en arts visuels, en arts dramatiques et en danse, devrait continuer. L'éducation des enseignants et la formation professionnelle doivent être réformées de manière à développer les capacités des généralistes vers l'éducation artistique et celles des spécialistes vers la direction des programmes d'études. Une plus grande importance devrait être accordée aux études pédagogiques de l'intégration de l'éducation artistique et à la prise en considération de la diversité dans les classes d'éducation artistique.
- L'éducation artistique se fait selon les programmes d'études du Ministère. La fourniture de l'éducation artistique sur le plan de la stratégie (ciblée ou intégrée), du temps et de la prestation des spécialistes varie selon la discipline et le niveau d'études. Les enseignants doivent évaluer la mesure dans laquelle leur école fournit à tous les élèves de la maternelle à la 12^e année une large gamme de programmes d'éducation artistique axés sur les disciplines et intégrés et s'attaquer aux lacunes évidentes. Les responsables de l'éducation artistique doivent fournir du leadership et du soutien afin d'améliorer la capacité des écoles à mettre en œuvre des programmes complets.
- Le temps d'enseignement en éducation artistique s'est révélé plus élevé de la 9^e à la 12^e année que de la maternelle à la 8^e année. Le temps d'enseignement de la maternelle à la 8^e année est probablement inférieur aux recommandations du Ministère. La probabilité qu'un spécialiste qualifié dispense l'éducation artistique est plus forte dans le cas de la musique de la maternelle à la 12^e année. Les écoles et les divisions devraient élaborer des stratégies pour respecter les normes minimales de temps d'enseignement de la maternelle à la 8^e année, et pour dispenser davantage d'enseignement par des spécialistes diplômés en arts, en particulier en arts visuels, en danse et en arts dramatiques.
- La plupart des écoles cherchent à obtenir l'implication et les contributions des artistes mais les séjours d'artistes en résidence sont généralement courts. Comme les partenariats en éducation artistique présentent des possibilités intéressantes d'enrichissement de l'éducation artistique, nous recommandons la mise sur pied en collaboration par les artistes et les enseignants de résidences plus longues et plus substantielles de façon à répondre aux besoins des programmes d'études en éducation artistique. Le niveau courant des programmes de séjours d'artistes en résidence en musique et en arts visuels devrait être maintenu, et celui en arts dramatiques et en danse doit être augmenté. Il existe un besoin qu'un établissement d'enseignement postsecondaire établisse un programme menant à un certificat pour les artistes enseignants.

- Les programmes parascolaires, dirigés pour la plupart par des enseignants diplômés, sont considérablement plus nombreux en musique que dans les autres domaines des arts. Afin de compléter les programmes d'éducation artistique réguliers des écoles, des programmes parascolaires correspondant aux programmes d'études doivent être élaborés par des enseignants diplômés en collaboration avec des artistes et/ou des bénévoles, en particulier dans les domaines des arts visuels, de la danse et des arts dramatiques.
- Les écoles disposent de salles de musique bien équipées, mais la plupart n'ont pas de locaux et d'équipement désignés pour les arts visuels, les arts dramatiques ou la danse. Des séances de développement du leadership sont nécessaires; elles devront cibler des stratégies et des outils visant l'installation de locaux économiques. On devrait identifier dans la collectivité des espaces que les écoles pourraient utiliser pour dispenser les programmes d'éducation artistique.
- Les élèves utilisent les outils de technologie numérique, en particulier, les ordinateurs et Internet, dans le contexte de l'éducation artistique. Il y a, en éducation artistique, un manque de pédagogie fondée sur les technologies, en particulier dans le domaine des nouveaux médias et relativement à l'utilisation des technologies spécialisées pour l'enseignement de certaines formes d'art. Les locaux d'éducation artistique doivent être dotés d'outils de technologie. Les enseignants ont besoin d'activités de formation professionnelle (formation préalable ou perfectionnement) axées sur l'éducation artistique avec les outils de technologie numérique.
- La plupart des divisions n'effectuent normalement pas d'évaluation formelle de leurs programmes d'éducation artistique; toutefois, la plupart des enseignants emploient un éventail d'outils et de méthodes pour mesurer et évaluer l'apprentissage en éducation artistique chez les élèves. Les responsables des écoles ont besoin de soutien pour évaluer les programmes d'éducation artistique et pour prendre des mesures visant l'amélioration et le renforcement de leur offre de programmes basés sur les résultats. Il est nécessaire de développer des outils d'évaluation reflétant les bonnes pratiques d'apprentissage en éducation artistique.
- Les pratiques de communication des résultats reproduisent les programmes d'éducation artistique dans la province, la majorité des écoles et des divisions indiquent que leurs bulletins comprennent des notes pour la musique et les arts visuels, mais ne comprennent généralement pas de notes pour les arts dramatiques, les arts combinés ou la danse. De nombreuses écoles utilisent les résultats d'éducation artistique pour calculer les moyennes pondérées cumulatives et l'admissibilité des élèves à des prix de mérite, mais beaucoup ne le font pas. Le raisonnement qui sous-tend cette tendance requiert un suivi. Les cours d'éducation artistique et ceux qui ne concernent pas l'éducation artistique devraient avoir un poids égal dans le calcul des moyennes pondérées cumulatives des élèves. Les établissements postsecondaires devraient utiliser des notes d'éducation artistique pour déterminer l'admissibilité aux programmes qui se rapportent à l'éducation artistique. Nous recommandons que le Ministère conditionne l'obtention des diplômes de secondaire à l'obtention d'un crédit en éducation artistique.

- Les divisions offrent le plus souvent un large éventail d'activités de formation professionnelle aux spécialistes en arts, mais cela ne s'adresse pas aux enseignants généralistes ou aux responsables de programmes d'études. Les enseignants en éducation artistique, les artistes et les organismes locaux jouent des rôles essentiels au chapitre de la formation professionnelle. Les rencontres de formation professionnelle à court terme sont bien appuyées, mais les expériences longues ou celles qui nécessitent des congés d'études ne le sont pas. De nouveaux modèles permettant aux pédagogues de mériter et de se voir accorder des congés d'études en éducation artistique doivent être pris en considération par les commissions et divisions scolaires.
- Les besoins les plus élevés pour ce qui concerne l'éducation artistique ont été identifiés aux niveaux de la mise à jour des documents des programmes d'études et de la formation professionnelle. Nous recommandons que le Ministère complète les nouveaux cadres de programmes d'études en éducation artistique (maternelle à 12^e année) et les documents de mise en œuvre en voie d'élaboration. Les responsables devraient également entreprendre un examen des activités de formation professionnelle en éducation artistique. Les besoins identifiés devraient être pris en compte dans les plans stratégiques.
- Les écoles du Manitoba ont élaboré des liens divers et efficaces avec les parents, les tuteurs et les organismes locaux d'éducation artistique. Les parents et les tuteurs assistent à des événements de nature artistique, mais on doit explorer les moyens d'augmenter leur implication dans la collecte de fonds et le bénévolat. La participation des écoles aux expositions locales, aux spectacles et aux projets de nature artistique conjoints est modérément élevée. Des fonds du Conseil des arts du Manitoba permettent une utilisation intensive du programme Artistes à l'école; toutefois, le manque de moyens financiers limite l'utilisation par les écoles des programmes de subventions reliés à l'éducation artistique, d'Éducation Manitoba. L'aide financière apportée par le gouvernement au soutien des initiatives d'éducation artistique devrait être augmentée.
- De riches ressources communautaires existent dans la province pour améliorer les programmes d'éducation artistique des écoles. Certains organismes culturels possèdent des programmes bien développés de dispensation des services d'éducation, que les écoles utilisent adéquatement, alors que d'autres doivent réévaluer et étendre leur offre en travaillant conjointement avec les partenaires en éducation. La vaste majorité des écoles de la province organisent des sorties éducatives consacrées à l'éducation artistique. Les organismes dispensateurs de subventions concernés devraient maintenir et améliorer leur soutien au partenariat entre les organismes du secteur des arts et les écoles.

Conclusion

La navigation sur le terrain de la conduite du changement pour l'éducation artistique à l'échelon provincial pose des défis particuliers aux ministères de l'éducation. Le Ministère a pris la première mesure essentielle dans le processus en menant une étude qui offre à la profession un profil approfondi et exhaustif de l'éducation artistique de la maternelle à la 12^e année dans nos écoles, notamment en danse, en arts dramatiques, en musique et en arts visuels. Les constatations doivent servir à identifier les points à améliorer, à guider la fourniture de ressources et d'accès équitables, et à développer les stratégies. Les mesures recommandées suggèrent de prochaines étapes aux organismes chargés de l'élaboration des politiques provinciales, aux responsables du milieu de l'éducation, et aux autres membres de la collectivité qui sont intéressés dans le maintien, l'élaboration et la promotion de programmes complets d'éducation artistique pour tous les élèves du Manitoba.

SECTION 1 : INTRODUCTION ET VUE D'ENSEMBLE

Les études de situation sont utiles parce qu'elles peuvent aider les enseignants en éducation artistique à mieux comprendre et interpréter les contextes dans lesquels ils travaillent, et fournir d'importantes données pour la prise de décision.

Malheureusement, aucune étude n'a été menée pour remettre aux enseignants des données de référence quant à l'état de l'éducation artistique dans le système d'éducation du Manitoba. Il y avait un besoin criant de données qui donneraient à la profession un premier regard complet sur les indicateurs clés qui caractérisent cette question. Pour combler cette lacune, Éducation Manitoba a pris l'initiative et s'est adjoint les services d'une chercheuse en éducation artistique à l'Université du Manitoba pour mener une *Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*.

Le but de la présente étude d'Éducation Manitoba avait pour but d'obtenir un profil provincial de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba durant l'année scolaire 2006–2007. L'intention était de saisir une vue panoramique des programmes d'éducation artistique dans les écoles, notamment en danse, en arts dramatiques, en musique et en arts visuels. Plus spécifiquement, l'étude visait les objectifs suivants :

- Établir des données de référence sur l'état de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba – régions rurales, régions du nord et éloignées, en grande difficulté, régions urbaines et de banlieue.
- Déterminer la portée et la mise en œuvre des programmes d'éducation artistique.
- Fournir les fondations de nouveaux débuts pour la pratique de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba.
- Utiliser les résultats pour identifier les domaines nécessitant des améliorations, pour guider la fourniture des ressources et de l'accès équitable, pour élaborer des stratégies, et pour établir un plan d'action de la prochaine décennie.

La section 2 offre une incursion dans la littérature connexe – elle comprend un recueil d'études de situations similaires en éducation artistique qui ont été étudiées au stade de l'élaboration de la méthodologie de recherche.

La section 3 propose une vue d'ensemble de chaque élément de la méthodologie de recherche, notamment :

- méthodologie et cadre théorique,
- but et questions pour la recherche,
- sources et collecte des données,
- analyse des données,
- plans d'action et prochaines étapes.

La section 4 expose les constatations glanées à partir de l'enquête auprès des écoles, classées selon les six thèmes de l'étude :

- renseignements sur l'école,
- leadership et soutien,
- budgets et financement,
- renseignements sur les programmes et sur la dotation en personnel,
- besoins et défis,
- liens avec la collectivité.

De la même manière, la section 5 présente et interprète les données récoltées au moyen de l'enquête auprès des divisions, classées selon les huit thèmes de l'étude :

- renseignements sur la division,
- leadership et politique,
- budgets et financement,
- dotation en personnel et personnel,
- renseignements généraux sur les programmes,
- besoins et défis,
- liens avec la collectivité,
- bonnes pratiques et plans d'amélioration.

La section 6 tire les conclusions et énonce les mesures recommandées pour le Ministère et pour ses partenaires et les parties intéressées dans le domaine de l'éducation artistique.

SECTION 2 : ÉTUDE DE LA DOCUMENTATION

Les conditions contextuelles qui caractérisent les paramètres des études de situation dans l'éducation artistique peuvent différer considérablement du site spécifique de la présente étude – les écoles du Manitoba. Les constatations générales des études connexes ont donc peu de chances de fournir une base d'intervention au Manitoba. La description de projets en éducation artistique présentant des intentions de recherche similaires a toutefois été étudiée au stade de l'élaboration de la méthodologie de l'étude. Une recherche dans la documentation a permis de retracer des études connexes menées récemment aux États-Unis, mais nous n'en avons trouvée aucune de ce type qui aurait été menée au Canada. Nous avons remarqué que les études de situation sur l'éducation artistique ont tendance à être mises en œuvre par des organismes du secteur des arts en collaboration avec les ministères de l'éducation des États, des fondations privées, des commanditaires privés (par exemple, Music for All, 2007) et moins souvent par une seule entité – institution ou organisme (par exemple, California Alliance for Arts Education, 2005). Dans la plupart des exemples, les organismes à l'origine des projets ont fait appel à des chercheurs d'universités voisines ou à des firmes de recherche et développement indépendantes qui les ont aidés pour la conception des études, l'analyse et l'interprétation des données, et la rédaction du rapport final (par exemple, Stewart, 2000).

La majorité des études de situation examinées ont collecté des données par le biais de méthodes d'enquête à grande échelle : enquêtes en ligne (Culver et Lee, 2005; Kentucky Arts Council, 2005; Music for All, 2007; Neal et Gould, 2000) ou enquêtes postales (Carey, Kleiner, Porch et Farris, 2002; Stewart, 2000; Warshawski et Grams, 2001). Woodworth et ses collègues (2007) ont eu recours à la fois à des outils d'enquête en ligne et postale en combinaison avec des études de cas anthropologiques approfondies des programmes d'études en éducation artistique des écoles de Californie à différents stades du développement. Ces études de cas ont fait appel à des entretiens de face-à-face et à la collecte de documents et d'objets. Les entretiens menés en combinaison avec les études de cas de partenariats école-communauté exemplaires dans le domaine des arts ont aussi été utilisés comme moyen de fournir de la matière à une étude menée par la Los Angeles County Arts Commission (2001). L'analyse du contenu de la littérature existante a été la seule méthode utilisée dans une autre étude qui décrit l'état de l'éducation artistique dans les écoles publiques de la maternelle à la 12^e année en Californie (California Alliance for Arts Education, 2005).

Les taux de participation ou de réponse dans les études examinées allaient de 17 % à 98,3 %. Les taux de réponse les plus élevés ont été obtenus dans des études où la demande de participation des personnes interrogées émanait d'un organisme ou d'un personnage important comme le commissaire à l'éducation (par exemple, Carey et al., 2002; Kentucky Arts Council, 2005; Music for All, 2007). Il est intéressant de souligner que les questionnaires utilisés dans ces études comprenaient plusieurs sections d'articles à questions fixes et à questions ouvertes et qu'elles prenaient beaucoup de temps à remplir. Il semblerait que le fardeau de l'exhaustivité des outils et des réponses n'a pas eu d'incidence négative sur la participation. Dans le cas des études où la participation

n'était pas obligatoire, mais volontaire, des rappels ou des incitatifs ont été envoyés, comme des chèques cadeaux de 50 dollars, pour atteindre des taux de réponse modérément élevés et supérieurs à 50 % (Neal et Gould, 2000; Stewart, 2000; Woodworth et al., 2007). Deux études menées par Warshawski et Grams (2001) et la Los Angeles County Arts Commission (2001) ont enregistré des taux de réponse faibles, alors que Culver et Lee (2005) n'ont pas mentionné leurs taux de participation.

Des données ont été collectées au niveau des districts et des divisions et au niveau des écoles dans trois des études examinées (Culver et Lee, 2005; Los Angeles County Arts Commission, 2001; Warshawski et Grams, 2001). Le projet de recherche de Culver et Lee a été mis en œuvre dans le but d'« identifier les opinions et les perceptions à propos de l'état courant de l'éducation artistique au Nebraska tel que perçu par l'administration des districts scolaires et les enseignants en éducation artistique de 12^e année » (p. 2). Les questions de l'enquête ont donc été adressées aux directeurs généraux, aux directeurs et aux enseignants. Dans une enquête conçue pour jauger l'état de l'éducation artistique dans les écoles du Michigan, Warshawski et Grams (2001) ont d'abord interrogé les directeurs généraux puis effectué une enquête de suivi auprès des enseignants en éducation artistique. Conformément à leur but d'établir « l'information courante à propos de l'éducation artistique dans les districts » (p. 6), l'équipe de recherche du comté de Los Angeles a vu dans les directeurs de programmes d'études des districts les interlocuteurs les plus aptes à offrir un point de vue large de l'éducation artistique dans un district. Pour préparer les études de cas d'exemples de partenariats exemplaires en éducation artistique, les données ont été collectées aussi au niveau des écoles; le rapport n'explique toutefois pas clairement comment cela s'est fait.

Dans plusieurs des études examinées, les données ont été collectées à un niveau seulement, celui des écoles (Carey et al., 2002; Music for All, 2007; Stewart, 2000; Woodworth et al., 2007) ou celui des districts (Kentucky Arts Council, 2005; Neal et Gould, 2000). Les directeurs d'école, les spécialistes en arts, et les enseignants ont tous été interrogés dans le cadre de l'étude nationale de Carey et de ses collègues, alors que seuls les directeurs d'écoles ont participé aux études à l'échelle de l'État menées au New Jersey par Music for All, en Ohio par Stewart, ou en Californie par Woodworth et ses collègues.

Les chercheurs ont développé des instruments d'enquête pour répondre à la partie recherche de leurs études. Tous les instruments d'enquête utilisés dans les études de situation en éducation artistique que nous avons examinées avaient interrogé les participants sur les points suivants :

- renseignements généraux sur les programmes,
- programmes parascolaires,
- implication des parents et liens avec ces derniers et avec la communauté artistique,
- fournisseurs d'éducation artistique et de formation professionnelle dans ce domaine,
- leadership, politiques et stratégies, et soutien dans le domaine de l'éducation artistique.

La plupart des chercheurs étaient intéressés à répondre à des questions portant sur les points suivants :

- articulation et mise en œuvre de normes et de cadres de travail des programmes d'études en éducation artistique,
- accès à l'éducation artistique et tendances de la participation,
- tendances sur le plan des budgets et des subventions,
- ressources et locaux pour l'éducation artistique.

À un degré moindre, de l'information a été recueillie au sujet de l'utilisation des technologies; des bonnes pratiques; des besoins et des obstacles; de l'éducation artistique au primaire; des indicateurs de changement; des méthodes d'évaluation; de l'imputabilité et de l'évaluation des programmes; de l'utilisation des manuels; et des initiatives d'amélioration.

SECTION 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Méthodologie et cadre théorique

Une méthodologie de recherche-action participative a été utilisée dans la présente étude, selon laquelle la chercheuse principale a travaillé de concert avec un comité consultatif de la recherche composé de représentants des groupes intéressés. Selon Fitzpatrick (2008), on constate un « respect croissant pour une forme collaborative d'activité de recherche qui débute par un échange d'information bilatéral entre les chercheurs et la collectivité » (p. 8). La recherche-action est une forme d'enquête critique qui vise à fournir aux enseignants une connaissance et une compréhension nouvelles et qui leur permettra d'améliorer les programmes et l'enseignement ainsi que les pratiques d'apprentissage ou de résoudre un éventail de problèmes pédagogiques (par exemple, Hendricks, 2009).

Les racines théoriques de la recherche-action tirent leur origine des idées du philosophe et pédagogue John Dewey (1910), qui joint la théorie à la pratique par le biais des processus de réflexion critique et de résolution des problèmes – suggestion que les enseignants devraient étudier les conséquences de leurs actions. Plus tard, Kurt Lewin (1946), psychologue social réputé pour ses travaux sur la théorie du champ de comportement ou *field theory*, a utilisé le terme recherche-action pour désigner des enquêtes conduites dans une des sciences sociales par des praticiens universitaires dans le but d'examiner leurs préjugés, et d'améliorer et de modifier les situations sociales dans lesquelles ils travaillent.

La recherche-action a pris pied dans le domaine de l'éducation en Amérique du Nord au milieu du XX^e siècle lorsque les théoriciens des programmes d'études comme Stephen Corey (1953) et Joseph Schwab (1969) ont reconceptualisé les programmes d'études en tant qu'action, ancrée dans le travail des écoles et des enseignants et élaborée pour les fins de la promotion d'une position critique plus sociale dans l'éducation. En Grande-Bretagne, Lawrence Stenhouse (1975) a joué un rôle important dans la promotion de l'idée que l'amélioration des programmes d'études devrait reposer sur la recherche menée par les enseignants dans le contexte de leur école, et peut-être animée et non dirigée par des spécialistes externes. Dans la même veine, son collègue John Elliot (1991), fondateur du réseau de recherche-action en classe (Classroom Action Research Network, CARN), a vanté les mérites de la recherche en éducation comme moyen viable d'appliquer nos valeurs et d'élaborer des théories pour guider et améliorer la pratique.

Un cadre théorique plus raffiné et la justification de la recherche-action ont augmenté ces dernières années avec la progression de l'application de la philosophie critique qui s'est reflétée dans les écrits d'universitaires comme Wilfred Carr et Stephen Kemmis (1986) et Richard Winter (2001). Le but de la recherche-action axée sur la critique cherche à creuser davantage, à poser des questions, à exprimer des préoccupations, et à mesurer et évaluer. Autrement dit, remettre la pratique en question dans le contexte de problèmes sociaux plus grands et promouvoir l'action et le changement à long terme.

Dans son évolution en tant que paradigme, la recherche-action a évolué d'une méthode technique pratique à une théorie aboutie d'action sociale et de recherche visant à être démocratique, participative et habilitante, et à représenter un facteur d'amélioration de la vie (McKernan, 2008; Stringer, 2008). La mise en application de ces principes invite les parties intéressées du monde de l'éducation à tous les niveaux à entreprendre ensemble des recherches productives, à construire des communautés de pratique, à s'échanger connaissances et perspectives, et à négocier le sens et la prise de décision – toutes choses pouvant avoir un énorme pouvoir de transformation en milieu éducatif.

But et questions pour la recherche

Le but de la présente étude était d'acquérir une compréhension approfondie et complète, confortable ou autre, de l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba. En outre, il est intentionnel que l'information présentée dans le présent rapport final fournisse les données à partir desquelles le Ministère et ses partenaires en éducation pourront commencer à concevoir des plans d'action et des efforts de communication afin d'améliorer l'éducation artistique pour tous les élèves au Manitoba. Conformément à ce but, les questions clés de recherche pour cette étude initiale étaient :

- Comment pouvons-nous améliorer notre compréhension des programmes d'éducation artistique dans les écoles du Manitoba?
- Comment nos services peuvent-ils être mieux conçus et mis en œuvre pour aider les écoles à améliorer ou à mettre en valeur leurs programmes d'éducation artistique?

Sources et collecte des données

Deux questionnaires complets, conçus par la chercheuse, ont constitué les outils principaux de la collecte de données à l'échelon des écoles (directeurs ou personnes désignées pour répondre aux questions) et à celui des divisions (directeurs généraux ou conseillers). Les instruments d'enquête utilisés dans des études de situation antérieures sur l'éducation artistique ont fourni des modèles utiles et des points de départ pour ceux qui ont été développés pour les fins de la présente étude (par exemple, Culver et Lee, 2005; Kentucky Arts Council, 2005; Los Angeles County Arts Commission, 2001; Warshawski et Grams, 2001). Les enquêtes auprès des écoles et des divisions ont été ébauchées, présentées au comité consultatif pour avis, et mises à l'épreuve à petite échelle auprès d'un groupe pilote de participants pour en vérifier la clarté et pour estimer le temps qu'elles prendraient à remplir. Les enquêtes ont ensuite été révisées en fonction des commentaires du comité consultatif et des participants au pilote.

L'enquête auprès des écoles contenait 66 questions articulées autour des six thèmes à étudier :

- Renseignements sur l'école
- Leadership et soutien
- Budgets et financement

- Renseignements sur les programmes et sur la dotation en personnel
- Besoins et défis
- Liens avec la collectivité

L'enquête auprès des écoles contenait 30 questions articulées autour des huit thèmes à étudier :

- Renseignements sur la division
- Leadership et politique
- Budgets et financement
- Dotation en personnel et personnel
- Renseignements généraux sur les programmes
- Besoins et défis
- Liens avec la collectivité
- Bonnes pratiques et plans d'amélioration

Des articles à questions fixes et à questions ouvertes ont été utilisés dans les deux enquêtes. En outre, des documents écrits, comme des directives et des énoncés de philosophie ou de politiques qui sous-tendent la prise de décision ont été collectés.

Les enquêtes postales ont été menées par Éducation Manitoba en avril 2007. Un répertoire provincial (*Schools in Manitoba – Écoles du Manitoba 2006–2007*) a permis d'obtenir une liste exhaustive des écoles, des divisions scolaires, et des districts pour le recrutement des participants à l'étude.

L'approche utilisée pour collecter des données a consisté en trois envois postaux à des dates établies. Le premier envoi postal a été acheminé aux directeurs généraux des divisions scolaires et aux directeurs d'école le 3 avril 2007, avec une date limite du 27 avril 2007 pour le retour. La correspondance aux directeurs généraux comprenait une lettre de présentation expliquant l'étude, les instructions pour compléter le questionnaire auprès des divisions, un questionnaire et une enveloppe-réponse. La correspondance adressée aux directeurs d'école comprenait une lettre de présentation expliquant l'étude, les instructions pour compléter l'enquête auprès des écoles, un questionnaire et une enveloppe-réponse.

Un second avis a été envoyé par télécopieur aux bureaux des divisions et aux écoles le 2 mai 2007. Cet avis a servi à rappeler aux directeurs généraux et aux directeurs qu'ils devaient remplir et retourner leur questionnaire avant la date limite du 25 mai 2007, et à inviter les personnes l'ayant égaré à communiquer avec la chercheuse pour en obtenir un autre.

Le troisième avis, envoyé par télécopieur au bureau des divisions et aux écoles le 7 juin 2007, avait deux objectifs : le premier, remercier ceux qui avaient rempli et retourné le questionnaire, et le deuxième, relancer ceux qui n'avaient pas encore rempli le questionnaire et les inviter à le faire pour le 22 juin 2007. Une fois encore, les directeurs généraux et les directeurs d'école ont eu une dernière chance de

communiquer avec la chercheuse pour obtenir un autre questionnaire au besoin. Les avis de rappel et de remerciement ont été les techniques utilisées pour augmenter le taux de réponse, élément important de la qualité des données dans les recherches par enquêtes et sondages (Chun et Robertson, 1995).

Analyse des données

Nous avons utilisé SPSS Base 15.0 for Windows pour la gestion des données et les analyses statistiques descriptives des articles à réponses fixes des questionnaires. Nous avons employé les méthodes de codage des données recommandées par Czaja et Blair (2005) pour les recherches par enquêtes et sondages. Un enregistrement a été créé par école ou division interrogée, avec codage des réponses. Nous avons attribué d'abord un code d'identification à chaque questionnaire et ajouté ce code au début de l'enregistrement. Les réponses de chaque répondant ont été codées séparément et ajoutées à l'enregistrement dans la séquence où les articles figuraient dans le questionnaire. Pour chaque article ou variable, nous avons attribué un numéro de code particulier à la catégorie de réponse. La validité des enregistrements a été examinée soigneusement avant que ne commence l'analyse des données. Des analyses descriptives de base ont été effectuées et ont servi à décrire et à récapituler les résultats de l'étude.

Nous avons analysé les articles à réponses ouvertes en recourant à l'analyse qualitative des données et aux techniques d'interprétation que suggèrent Hesse-Biber et Leavy (2006) et Stringer (2008). Les réponses écrites de chaque répondant ont été transcrites et saisies dans une base de données qualitatives selon les codes d'identification. Les données ont ensuite été analysées selon une approche théorique et empirique impliquant codage et memoing (rédaction de fiches interprétatives). Le processus de codification a consisté à attribuer des étiquettes significatives aux unités de texte, à trier les unités de texte similaires, à comparer et contraster les ensembles de texte codés, et à générer des thèmes d'interprétation. Le memoing a nécessité la récapitulation des données, la sélection des principales citations, et le processus de recherche de sens qui mène à l'interprétation. Nous avons eu recours à des procédures d'analyse du contenu pour étudier et interpréter les documents collectés. Nous avons aussi créé une base de données des documents relatifs aux politiques.

Pour améliorer la fiabilité de l'interprétation des données, nous avons pris plusieurs précautions (Mills, 2007). Les données ont été vérifiées afin d'y déceler d'éventuels points communs et anomalies, et nous avons fait vérifier la pertinence de l'analyse et de l'interprétation. Deux principales sources ont été utilisées afin que les constatations évidentes dans les données des écoles puissent être comparées et utilisées pour confirmer les constatations évidentes dans les données des divisions. Nous avons examiné les données afin d'y déceler la présence éventuelle de contradictions et nous nous sommes efforcés de les expliquer. Nous avons demandé à un groupe de validation de réagir aux premières interprétations des données, de soulever des questions, d'émettre d'autres idées, et de fournir une confirmation de l'accord du groupe avec l'analyse et l'interprétation de la chercheuse.

Plans d'action et prochaines étapes

La présente monographie reproduit intégralement le rapport de recherche final de *l'Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba* à l'intention des professionnels de l'éducation et des universitaires. Elle est destinée à être un catalyseur de l'action en invitant les parties intéressées et les participants à des conversations sur l'amélioration de l'éducation artistique pour tous les jeunes. Pour débiter ce processus, Éducation Manitoba, en collaboration avec l'Alliance for Arts Education in Manitoba, a organisé une conférence provinciale intitulée *Taking Flight: Arts Educators in Action*, qui a eu lieu le 21 février 2008, à Winnipeg (Manitoba). Un rapport sommaire des constatations préliminaires a été présenté aux enseignants en éducation artistique et aux parties intéressées, verbalement durant une séance plénière à la conférence, et par écrit sous forme de condensé.

Faisant suite à la séance du matin, un symposium sur le leadership en éducation artistique (Arts Education Leadership Symposium) a eu lieu l'après-midi à l'intention des administrateurs, des enseignants et de membres de la communauté artistique. Ce volet de la conférence avait pour but de :

- promouvoir la sensibilisation, la participation et l'action vis-à-vis des constatations de la recherche et des sujets de préoccupation;
- faciliter une pensée plus approfondie quant à la manière dont les constatations de la recherche et les recommandations du rapport final pourraient servir à l'amélioration et à la promotion de l'éducation artistique au Manitoba;
- cultiver de fortes « communautés de pratique » entre les intervenants en éducation artistique et les organismes chargés de l'élaboration des politiques au Manitoba.

La chercheuse principale a dirigé le symposium et a commencé par des discussions en ateliers conçues pour faire travailler les participants sur les grandes constatations préliminaires. En petits groupes, les participants ont été invités à discuter des questions suivantes puis à communiquer leurs idées à l'ensemble du groupe :

- Quels points ont retenu votre attention dans la présentation des indicateurs clés, des constantes et des tendances qui émergent des constatations préliminaires?
- Quelles constatations vous ont le plus surpris?
- Quelles constatations vous ont le moins surpris?
- Avec quelles constatations êtes-vous le plus d'accord?
- Avec quelles constatations êtes-vous le moins d'accord?
- Comment ce rapport sommaire ou le rapport de recherche final à venir appuiera-t-il votre travail?
- Qu'est-ce qui vous enthousiasme le plus au sujet du rapport final à venir?
- Qui, selon vous, aurait besoin de lire le rapport de recherche, et pourquoi?
- Avez-vous des conseils à donner à propos des modes de communication que nous pourrions utiliser pour communiquer les résultats à différents auditoires?

- À qui selon vous communiquerez-vous d'abord le rapport de recherche? Quel forum utiliserez-vous et comment vous y prendrez-vous pour effectuer cette communication?

Le segment suivant du symposium sur le leadership a porté sur la recherche-action, une méthode que peuvent utiliser les spécialistes pour étudier et améliorer leur pratique. Nous avons défini la recherche-action, présenté ses caractéristiques et décrit son cycle. Nous avons exposé plusieurs avantages de la recherche-action participative, dont la formation professionnelle, le développement des collectivités, la génération de connaissances, et la transformation de l'éducation artistique. Le concept d'une communauté de pratique a aussi été présenté aux participants. Ce concept « désigne le processus d'apprentissage social qui survient quand des personnes ayant un intérêt commun pour un sujet ou un problème collaborent durant une longue période dans le but de s'échanger des idées, de trouver des solutions et de créer des innovations. Il désigne aussi le groupe stable qui se forme à l'occasion des interactions régulières qu'occasionne le processus » (COPIE, 2008).

On a ensuite présenté aux participants des idées afin de les aider à planifier les mesures à prendre pour favoriser le changement dans l'éducation et la marche à suivre pour construire des plans d'action. Le modèle de Stringer (2008) a été présenté – il suggère que la planification des mesures comprenne les éléments suivants :

- examen des constatations et identification des sujets de préoccupation;
- hiérarchisation des problèmes pour l'élaboration d'un programme d'action;
- regroupement des problèmes selon la nécessité d'une attention à court, à moyen ou à long terme;
- conception d'un plan d'action pour chaque point du programme (énoncé du but, objectifs à atteindre, tâches et mesures par objectif; personnes responsables de chaque tâche; lieu et date où chaque tâche sera complétée);
- enfin, contrôle et appui des personnes et processus.

Compte tenu de la portée de la présente étude de recherche, il est possible que la planification des mesures se produise à différents niveaux du système d'éducation : ministère, organisme, division, école, équipe de professionnels, individu. Par conséquent, dans le segment final du symposium, les participants ont été répartis en groupes de même niveau pour discuter des grandes questions suivantes :

- Quelles constatations préliminaires pourraient devenir le centre d'intérêt à votre niveau, et quelles incitations à l'action ces constatations déclenchent-elles?
- Quels centres d'intérêt pointeraient éventuellement vers la planification commune de mesures à l'échelle des niveaux?
- Comment pouvons-nous mobiliser nos énergies collectives et individuelles pour mettre en œuvre ces mesures dans nos contextes particuliers?
- Que peuvent faire Éducation Manitoba et l'Alliance for Arts Education in Manitoba pour appuyer la mise en œuvre de la planification des mesures?
- Quelles seraient les prochaines étapes?

Le symposium s'est conclu sur un échange à propos des idées qui avaient émané des discussions en petits groupes.

Ce symposium sur le leadership en éducation artistique avait pour but de susciter des échéances et la planification de mesures dans la province. Les parties intéressées devront s'efforcer en permanence d'utiliser les constatations de la présente étude afin de fournir de l'information pour la planification de mesures et de nouveaux cycles d'études. Il importera de fournir du soutien et du mentorat à toutes les parties qui tenteront d'imaginer de nouvelles orientations et priorités dans les programmes d'éducation artistique pour tous les élèves du Manitoba.

SECTION 4 : CONSTATATIONS ET DISCUSSION — ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

Renseignements sur l'école

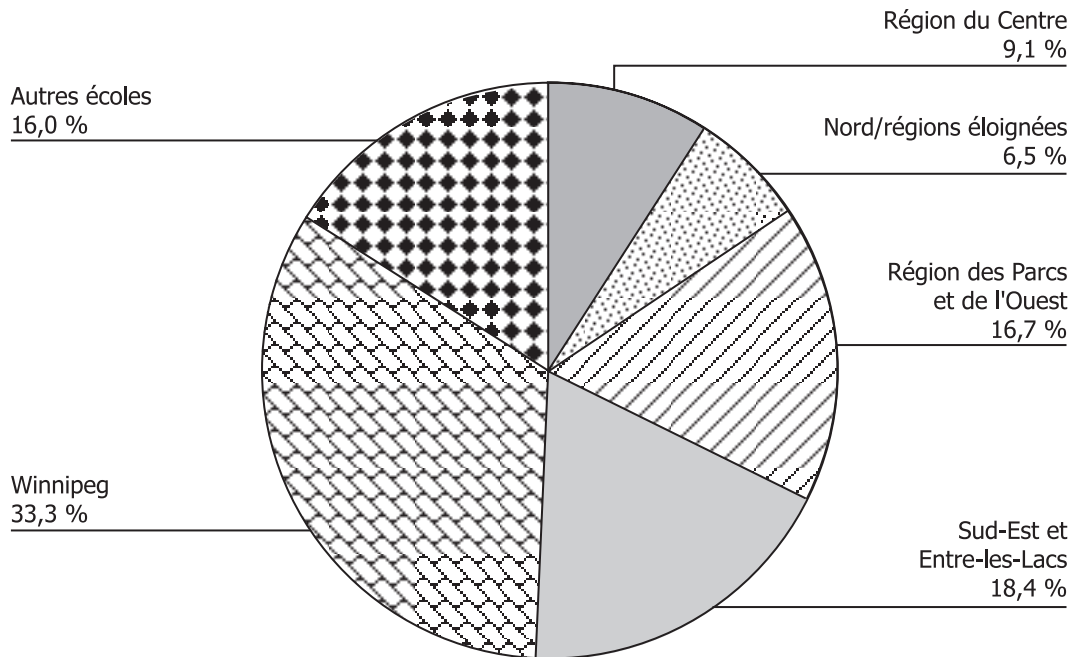
1. *Quel est le nom de votre école?**

Les questionnaires ont été envoyés par la poste à 820 écoles du Manitoba — publiques, indépendantes, Premières nations, écoles en établissements. Au total, 430 (N) des 820 écoles ont retourné des questionnaires complétés et utilisables, ce qui représente un taux de réponse de 52,4 %. Ce taux serait considéré comme raisonnablement élevé et valable dans le cas d'enquêtes par voie postale dans les écoles, et surtout dans le cas d'enquêtes volontaires, longues et menées en fin d'année scolaire. En outre, les taux de réponse globaux ne sont pas aussi importants dans les études qui visent à améliorer la connaissance d'un sujet que dans celles visant à mesurer des effets ou à faire des généralisations. Le taux de réponse de 52,4 % obtenu à l'occasion de cette enquête auprès des écoles tend aussi à prouver que le sujet de l'éducation artistique est important pour les répondants.

Tableau 4.1A
Répondants par région de la province — Écoles

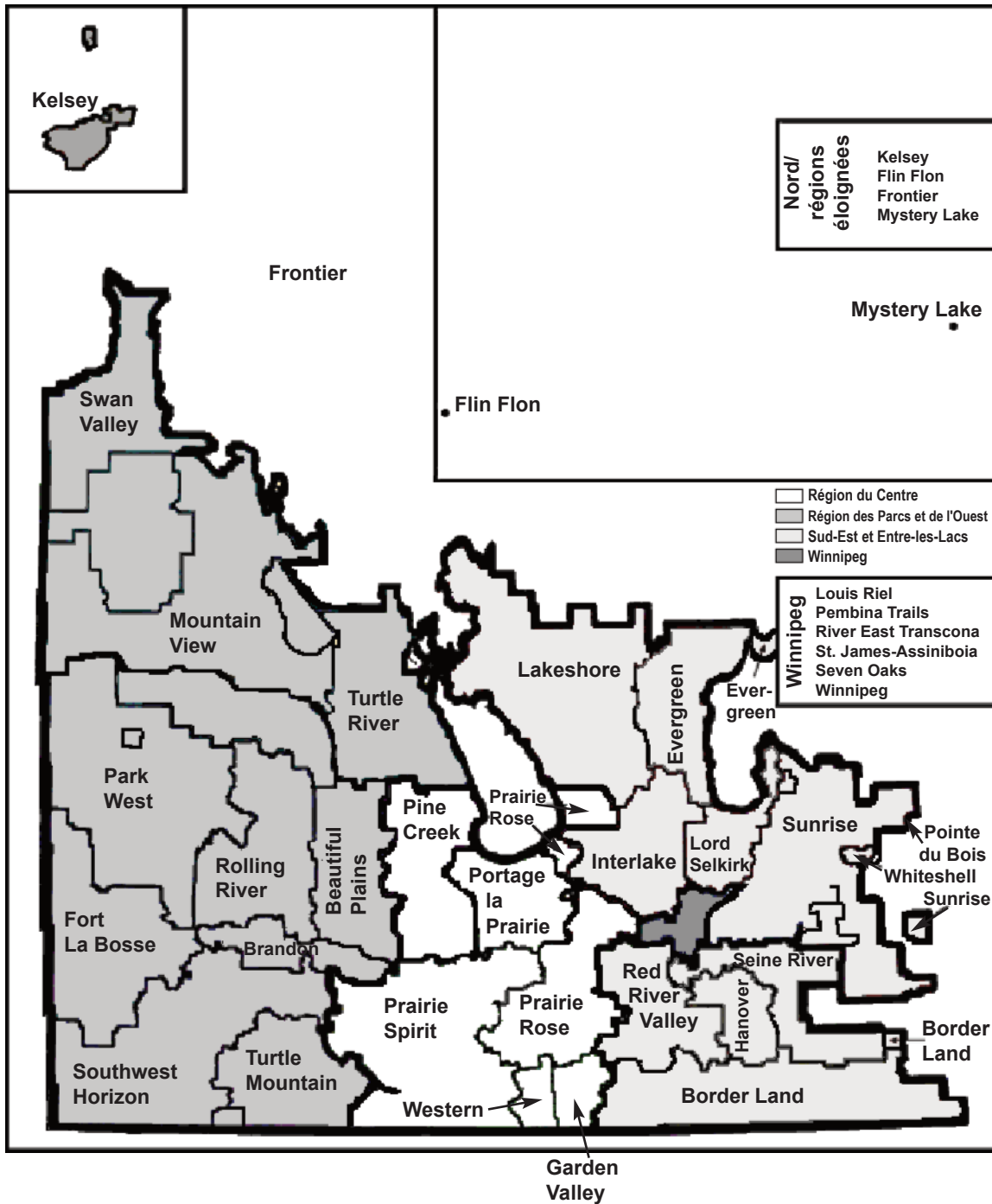
Région	Fréquence	Pourcentage du total (N)	Pourcentage de la population cible
Région du Centre	39	9,1	12,3
Nord/régions éloignées	28	6,5	7,0
Région des Parcs et de l'Ouest	72	16,7	15,9
Sud-Est et Entre-les-Lacs	79	18,4	16,8
Winnipeg	143	33,3	28,9
Autres	69	16,0	19,2
Total (N)	430	100	100

* Les questions du questionnaire sont reproduites telles quelles.



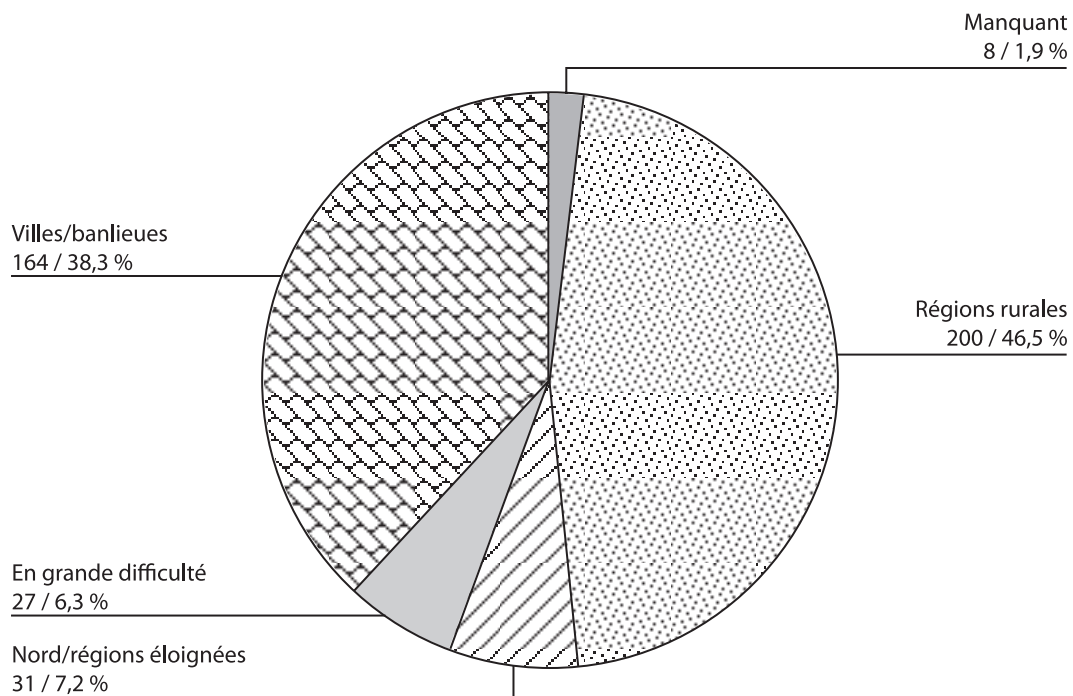
La majorité des réponses (361 ou 84,0 %) sont venues des écoles publiques; elles sont récapitulées par région géographique dans le Tableau 4.1A et dans le diagramme à secteurs correspondant (région du centre, Nord/régions éloignées, région des Parcs et de l'Ouest, Sud-Est et Entre-les-Lacs, Winnipeg) – les 36 divisions et districts scolaires ont été groupés par région. Une carte régionale des divisions scolaires du Manitoba figure à la page suivante. La plus forte proportion de répondants est venue de la région de Winnipeg (33,3 %). Un nombre moins élevé de réponses (69 ou 16,0 %) est venu de sous-groupes d'écoles francophones, indépendantes, des Premières Nations, en établissement, et d'écoles non identifiées de différentes parties de la province (autres). Comme l'indique la colonne Pourcentage de la population cible, les écoles reproduisent étroitement la population cible des écoles du Manitoba et ses sous-groupes, ce qui contribue fortement à la validité des résultats. De plus, la totalité des 44 (100 %) divisions, districts et sous-groupes scolaires du Manitoba sont représentés par les écoles qui ont répondu.

Carte régionale des divisions scolaires du Manitoba



Source : Éducation Manitoba. <www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/carte_division.html>

Type d'école	Fréquence	Pourcentage du total (N)	Pourcentage de la population cible
Régions rurales	200	46,5	56,3
Nord/régions éloignées	31	7,2	6,6
En grande difficulté	27	6,3	6,0
Villes/banlieues	164	38,1	31,1
Non identifiés	8	1,9	S.O.
Total (N)	430	100	100



Les types d'écoles qui ont participé à l'étude sont indiqués dans le Tableau 4.1B et le diagramme à secteurs qui se trouve en dessous. Les écoles des régions rurales (200 ou 46,5 %) ont totalisé presque la moitié du groupe des répondants, suivies par les écoles des groupes villes/banlieues (164 ou 38,1 %), Nord/régions éloignées (31 ou 7,2 %), en grande difficulté (27 ou 6,3 %), et non identifiés (8 ou 1,9 %). Dans cette étude, une « école en grande difficulté » est définie comme une école qui est admissible à une subvention additionnelle de la Province d'après une note d'indice socio-économique qui tient compte de facteurs comme le faible revenu et le niveau élevé d'errance. Les écoles

en grande difficulté peuvent se trouver dans n'importe quelle partie de la province. Là encore, une comparaison du Pourcentage du total (N) et du Pourcentage de la population cible montre que les données des écoles sont représentatives de la population visée par l'enquête, et cela augmente la fiabilité des résultats.

Langue	Fréquence	Pourcentage du total (N)	Pourcentage de la population cible
Anglais	391	90,9	85,2
Français	39	9,1	14,8
Total (N)	430	100	100

Les questionnaires envoyés aux écoles correspondaient à la langue des programmes offerts. Les écoles anglaises (N=699) ont reçu des dossiers d'enquête en anglais, et les écoles françaises (N=26) ont reçu de la documentation en français. Les écoles offrant des programmes d'immersion en français (N=95) ont reçu des questionnaires en anglais et en français et les ont remplis dans la langue de leur choix. Le Tableau 4.1C montre que la grande majorité des participants a répondu en anglais (391 ou 90,9 %). Puisque le nombre de questionnaires retournés en français (39 ou 9,1 %) dépasse le nombre d'écoles françaises dans la province, il indique que certaines écoles d'immersion ont choisi de remplir leur questionnaire en français plutôt qu'en anglais. Une comparaison du pourcentage du total avec le pourcentage de la population cible montre que les données de l'enquête correspondent étroitement au profil linguistique de la population cible dans la province.

2. *Quel est le titre de poste de la personne qui répond au présent questionnaire?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Directeur d'école	299	69,5
Enseignant en arts visuels, musique, danse, ou arts dramatiques/théâtre	57	13,3
Autres	72	16,7
Pas de réponse	2	0,5

Le Tableau 4.2 montre que les questionnaires des écoles ont été remplis le plus souvent par les directeurs d'écoles (299 ou 69,5 %). Moins fréquemment, les réponses ont été données par les enseignants en éducation artistique (57 ou 13,3 %). Soixante-douze (16,7 %) répondants ont choisi l'option Autres et la majorité (65) a inclus des explications. Dans la plupart des cas, le questionnaire a été rempli par le directeur d'école et un ou plusieurs enseignants en éducation artistique (13) ou le directeur d'école et un ou plusieurs enseignants (8). Dans certains cas, le directeur a rempli le questionnaire avec un enseignant en éducation artistique et un enseignant (2), le président de son conseil et un enseignant (1), ou des enseignants non spécialisés en éducation artistique (1). Parfois, le vice-directeur ou directeur adjoint a rempli le questionnaire seul (12), avec un ou plusieurs enseignants en éducation artistique (6), avec un enseignant (2), ou avec un enseignant en éducation artistique et un enseignant (1). Onze enseignants ont déclaré avoir répondu aux questionnaires seuls; un l'a fait avec l'aide d'un enseignant de liaison en éducation artistique au nom de la division. Des cas isolés se sont produits où le répondant était un enseignant en éducation artistique et un assistant en éducation; un chef de service d'éducation artistique; un chef de service d'éducation artistique avec un enseignant en éducation artistique; un coordonnateur en éducation artistique avec un enseignant en éducation artistique; un bibliothécaire enseignant; un enseignant ressource; ou un directeur des études.

Leadership et soutien

3. *Avez-vous utilisé l'énoncé de vision Les arts au sein de l'éducation sur le site web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, ou connaissez-vous des enseignants de votre école qui l'ont utilisé?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	139	32,3
Non	212	49,3
Je ne sais pas	72	16,7
Pas de réponse	7	1,6

Afin d'offrir d'abord un contexte aux lecteurs, *Les arts au sein de l'éducation* (Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003) fournit un cadre théorique au renouvellement planifié des programmes d'études en éducation artistique au Manitoba. Cette publication identifie quatre objectifs essentiels pour l'éducation artistique : perception artistique, expression créative, compréhension historique et culturelle, et valeur esthétique. On y souligne les contributions clés que les arts font à la vie scolaire des élèves. Une section sur les approches pédagogiques présente l'application du constructivisme comme la théorie d'apprentissage la plus conforme à la finalité de l'éducation artistique. On y trouve des

recommandations sur la manière dont les programmes d'études pourraient être agencés – prendre en considération la nécessité de l'éducation artistique à la fois en tant que disciplines indépendantes et dans des contextes intégrés et interdépendants. Par le biais d'une enquête, le Ministère a voulu obtenir les commentaires d'un éventail de parties intéressées, dont les enseignants, les administrateurs scolaires, les spécialistes en arts, les commissaires, les parents, le personnel enseignant des universités, et les organismes du secteur des arts. Les réponses à l'énoncé de vision ont été extraordinairement positives et ont exprimé le consensus qu'il tenait en bonne partie ses promesses en fournissant de nouvelles orientations et soutiens à l'éducation artistique au Manitoba (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004).

Le Tableau 4.3 révèle que la majorité des écoles n'ont pas utilisé (49,3 %) ou ne savent pas (16,7 %) si les enseignants de leur école ont utilisé l'énoncé de vision consacré du Ministère sur l'éducation artistique. Cette constatation est troublante si l'on considère que le domaine de l'éducation artistique reflète souvent un manque d'« espace intérieur » philosophique (Davis, 2005; Davis, 2008; Reimer, 2003; Winner et Hetland, 2008). Collectivement, les enseignants en éducation artistique ont besoin qu'une philosophie unique et unifiée fournisse un ensemble de principes orienteurs pour la création et la mise en œuvre d'excellents programmes d'éducation artistique. Même si le leadership et le soutien sont évidents au niveau ministériel de l'autorité pédagogique, les écoles ne réagissent pas nécessairement à la philosophie énoncée.

De fait, il existe un besoin d'explorer de nouvelles façons de porter les ressources stratégiques déterminantes à l'attention des enseignants et d'obtenir leur adhésion aux idées présentées. Il est clairement insuffisant d'afficher des énoncés de politiques sur un site web s'ils sont destinés à orienter et à guider les décisions en éducation artistique dans les écoles et les divisions. Pour associer plus directement la philosophie à la pratique, nous recommandons d'intégrer l'énoncé de vision aux programmes d'études en éducation artistique. Il serait souhaitable aussi à ce stade d'actualiser l'énoncé de vision du Ministère pour que l'éducation artistique reflète les consultations et le processus d'élaboration des programmes d'études en éducation artistique qui ont eu cours ces cinq dernières années.

4. *Savez-vous qu'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba travaille présentement à l'élaboration de nouveaux programmes d'études en éducation artistique (arts visuels, musique, danse, arts dramatiques/théâtre)?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	328	76,3
Non	101	23,5
Pas de réponse	1	0,2

5. Selon vous, les enseignants de votre école savent-ils qu'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba travaille présentement à l'élaboration de nouveaux programmes d'études en éducation artistique (arts visuels, musique, danse, arts dramatiques/théâtre)?

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	208	48,4
Non	137	31,9
Je ne sais pas	83	19,3
Pas de réponse	2	0,5

Les questions 4 et 5 visaient à évaluer la connaissance que les enseignants possèdent des nouveaux programme d'études en éducation artistique d'Éducation Manitoba (danse, arts dramatiques/ théâtre, musique, et arts visuels) qui sont en cours d'élaboration par des équipes composées de conseillers en éducation artistique, de rédacteurs et d'enseignants. Même si le Ministère n'exige pas que les écoles offrent des programmes dans les quatre disciplines, un nouveau document cadre consacré à chacun d'eux énonce clairement les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves devraient démontrer aux différents niveaux scolaires. Il existe une intention explicite et ambitieuse de fournir des ressources afin de placer les quatre disciplines d'éducation artistique sur un pied d'égalité en offrant pour les quatre disciplines d'éducation artistique un programme séquentiel et axé sur les résultats qui peut guider efficacement la pratique des écoles quelles que soient les disciplines qu'elles décident d'offrir.

Les quatre documents sont présentés de façon unifiée et chacun est une ressource précieuse pour les écoles. Les résultats d'apprentissage sont répartis en quatre volets essentiels : Arts Language and Performance Skills (langage des arts et habiletés en interprétation), Creative Expression (expression créative), Understanding the Arts in Context (comprendre les arts en contexte), et Valuing Arts Experiences (appréciation de l'expérience artistique). Dans chaque volet essentiel, il existe un sous-groupe pour les résultats généraux d'apprentissage sous lequel est présenté un groupe de résultats d'apprentissage spécifiques. Les résultats d'apprentissage spécifiques, présentés en tableaux, indiquent en détail les attentes vis-à-vis des élèves à un niveau scolaire donné ou le long du continuum des années d'études. Le contenu approprié au développement relié aux résultats d'apprentissage spécifiques est fourni plus loin par des liens avec des tableaux sur la portée et les séquences. Bien qu'ils en soient encore aux premiers stades du développement, certains tableaux présenteront des liens avec des médias qui fourniront des sons, des images, des vidéos, et d'autres liens avec des sites web pour faciliter la mise en œuvre.

Les données du Tableau 4.4 montrent que la majorité des répondants (76,3 %), pour la plupart des directeurs d'écoles, savent que du travail sur de nouveaux programmes

d'études en éducation artistique est en cours dans la province. Une faible proportion des écoles (48,4 %) indique que les enseignants sont au courant de ces nouveautés (voir le Tableau 4.5). Soulignons qu'au moment de l'enquête, l'ébauche des cadres de travail de l'éducation artistique pour *Danse M à 4*, *Arts dramatiques M à 4*, *Musique M à 6*, et *Arts visuels M à 4* était terminée, mais non publiée encore sur le site web d'Éducation Manitoba. De plus, l'élaboration des cadres de travail de la 5^e à la 8^e année n'était pas terminée et celle des cadres de travail de la 9^e à la 12^e année en était au stade préliminaire. On prévoit que la récente publication en ligne des nouveaux documents (maternelle à 4^e année en été 2007; 5^e à 8^e année en automne 2008) et des orientations régionales (maternelle à 8^e année en automne 2008), et la constitution des équipes de développement (9^e à 12^e année en automne 2008) augmenteront la notoriété des nouveaux programmes d'études en éducation artistique, ainsi que l'implication permanente des enseignants de la maternelle à la 12^e année dans le processus d'élaboration des programmes d'études. Étant donné l'état actuel des nouveaux programmes d'éducation artistique, il deviendra important que tous les administrateurs scolaires se familiarisent avec ces nouvelles ressources, attirent l'attention des enseignants sur l'éducation artistique, et prévoient le soutien à la mise en œuvre des programmes.

6. Par rapport aux autres matières scolaires, quelle importance selon vous la plupart de vos enseignants accordent-ils à chacune des matières suivantes?

Choix de réponses	Plus importante que les autres matières	Aussi importante que les autres matières	Pas aussi importante que les autres matières	Pas importante du tout	Pas de réponse
Danse	0,0 %	14,9 %	61,2 %	17,2 %	6,7 %
Arts dramatiques/ théâtre	0,5 %	38,1 %	56,5 %	1,9 %	3,0 %
Musique	1,6 %	70,5 %	25,3 %	0,7 %	1,9 %
Arts visuels	0,9 %	55,1 %	41,9 %	1,2 %	0,9 %

Selon les données présentées dans le Tableau 4.6, les points de vue des enseignants sont partagés et divergents quant à l'importance des arts par rapport aux autres matières scolaires. Alors que la plupart des écoles indiquent que les enseignants considèrent que la musique (70,5 %) et les arts visuels (55,1 %) sont aussi importants que les autres matières, cela n'est pas vrai dans le cas de la danse et des arts dramatiques. De nombreuses écoles déclarent que la plupart des enseignants ne considèrent pas que la danse (61,2 %) et les arts dramatiques/théâtre (56,5 %) sont aussi importants que les autres matières. On pourrait expliquer cette constatation par le biais de l'information sur

les programmes d'éducation artistique présentée plus loin dans le présent rapport, où l'on apprend que les écoles du Manitoba sont plus susceptibles de fournir une programmation séquentielle en musique et en arts visuels qu'en danse ou en arts dramatiques. La conviction et l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation artistique sont probablement influencées par leurs expériences positives et directes avec les programmes de musique et d'arts visuels qu'offrent les écoles, et par le manque d'occasions d'expériences semblables en danse et en arts dramatiques. Il est probable aussi que les expériences personnelles des enseignants en musique et en arts visuels soient plus positives que celles qu'ils ont eues en danse et/ou en arts dramatiques.

Il serait intéressant de comparer les réponses sur ce point avec celles des divisions à une question similaire (question 5). Bien que les enseignants et les administrateurs partagent les mêmes points de vue sur la danse, les divisions annoncent des pourcentages globalement plus élevés d'administrateurs qui trouvent que la musique (79,3 %) et les arts visuels (72,4 %) sont aussi importants que les autres matières, et elles incluent aussi les arts dramatiques/théâtre (62,2 %), au contraire des enseignants. Peut-être que les administrateurs scolaires accordent plus de valeur au prestige des productions qui résultent souvent des programmes d'arts dramatiques et de théâtre et à l'impact que de tels événements ont sur l'appui des parents et de la communauté à l'éducation artistique.

Il est possible que le faible degré d'importance accordé à la danse par les enseignants et les administrateurs traduise le point de vue que la danse s'apparente au « mouvement », caractéristique déjà couverte par les programmes d'éducation physique, ou simplement un manque de compréhension de la danse en tant que riche processus d'apprentissage. En outre, et d'un point de vue culturel, la danse comme forme d'éducation artistique a maintenu une plus grande distance avec les programmes scolaires. Résultat, l'éducation en danse est moins appréciée que celle en arts dramatiques, en musique et en arts visuels. Cette situation offre peut-être aux enseignants en éducation artistique l'occasion de défendre les points de vue suivants :

- la danse est un processus très valable d'apprentissage en éducation artistique;
- la danse représente une façon différente de penser et d'apprendre;
- la danse est un moyen esthétique de répondre aux exigences des programmes d'éducation physique.

La transformation des points de vue des enseignants quant à l'importance et à l'apport de la danse aux programmes d'études dépendra aussi, en partie, des possibilités de formation professionnelle qu'on offrira aux enseignants en danse et au sujet de la danse.

7. Parmi les groupes ci-dessous, indiquez celui ou ceux qui vous encouragent le plus dans l'éducation artistique? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Commission scolaire	210	48,8
Parents	301	70,0
Spécialistes en arts	283	65,8
Autres enseignants	266	61,9
Collectivité	214	49,8
Directeurs généraux	158	36,7
Autres	79	18,4
Pas de réponse	4	0,9

Le Tableau 4.7 montre un robuste appui populaire à l'éducation artistique où les parents (70,0 %) et les enseignants – spécialistes en arts (65,8 %) ou enseignants non spécialisés en éducation artistique (61,9 %) – sont considérés par la plupart des écoles comme les groupes qui encouragent le plus l'éducation artistique. Avec l'octroi d'un large éventail de mandats et de responsabilités sur le plan des programmes d'études, et l'absence de renouvellement des programmes d'études en éducation artistique durant 30 ans, le maintien d'un niveau d'appui si élevé à l'éducation artistique chez les parents et les enseignants est une constatation d'une grande portée. Il est à la fois intéressant et important de souligner que les parents émergent au sommet de cette liste et qu'il s'agit peut-être d'un avertissement à la profession de ne pas ignorer ce groupe influent dans les efforts de promotion de l'éducation artistique. Les constatations semblent démontrer un degré élevé de soutien à l'éducation artistique chez les parents, et laissent entendre que ces derniers en voudraient plus, et pas moins, pour leurs enfants. Ce résultat est encore renforcé par l'appui et l'intérêt des élèves dont témoigne la hausse des inscriptions et des tendances de participation en éducation artistique (par exemple, questions 18, 19 et 20). Puisque les programmes d'éducation artistique sont populaires chez les parents et les élèves, il est essentiel de les maintenir et de les développer dans les classes de la maternelle à la 12^e année de la province. Il est primordial que les cours facultatifs en éducation artistique restent accessibles aux années d'études secondaires.

Les taux élevés de réponses qui pointent vers les enseignants, en tant que groupe favorable, sont un peu difficiles à interpréter à la lumière des réponses des écoles à la question 6; toutefois, il était prévu que les réponses seraient élevées, car le soutien de l'éducation artistique au Manitoba a toujours dépendu des enseignants. L'augmentation de l'appui à l'éducation artistique chez les enseignants, et dans tous les groupes, est susceptible de s'accélérer avec le lancement du nouveau cadre de programmes d'études

en éducation artistique et des documents de mise en œuvre. Il est dommage que les « administrateurs scolaires » n'aient pas figuré parmi les choix de réponses à cette question parce que les commentaires laissent entendre que, en tant que groupe, les directeurs apportent un degré important de soutien à l'éducation artistique. Cette idée a été clairement étayée par les données des réponses des divisions (question 5), qui montrent que, globalement, les administrateurs scolaires attachent plus d'importance à l'éducation artistique que les enseignants.

Même si environ la moitié des écoles ont identifié la collectivité (49,8 %) et les commissions scolaires (48,8 %) comme source d'encouragement à l'éducation artistique, l'analyse des commentaires montre que les groupes locaux peuvent avoir un impact plus positif sur l'éducation artistique. Il a été intéressant de remarquer que les commissions scolaires ne sont pas perçues comme une source d'encouragement aussi forte que les parents. Le degré d'encouragement plus faible chez les directeurs généraux (36,7 %) est difficile à interpréter si l'on tient compte des réponses obtenues à d'autres questions visant à jauger le leadership et le soutien envers l'éducation artistique au niveau des divisions (par exemple, questions 6, 8 et 12 dans l'enquête auprès des divisions). D'un côté, la plupart des divisions (72,4 %) n'ont signalé aucuns énoncés écrits de philosophies ou de politiques, et la plupart (65,5 %) n'ont pas fait état de plans écrits de mise en œuvre pour orienter la prise de décision et l'action dans le domaine de l'éducation artistique, ce qui tendrait à étayer les perceptions d'un soutien plus faible chez les directeurs généraux. De l'autre, la quasi-totalité des répondants des divisions (96,9 %), pour la plupart, des directeurs généraux, ont déclaré que les fonds qu'ils allouent à l'éducation artistique ont augmenté ou sont restés au même niveau depuis cinq ans. Cette constatation peut être assimilée à un indicateur d'un appui et d'un encouragement élevés chez les directeurs généraux, comme pourrait l'être la constatation qu'aucune division n'a rapporté une diminution du financement de l'éducation artistique.

Quatre-vingt-treize (21,6 %) répondants ont choisi d'écrire des commentaires dans l'option de réponse Autres. Ce nombre est supérieur à celui (79) qui figure à la case Autres du Tableau 4.7 parce que certains répondants ont écrit des commentaires au sujet d'autres options qu'ils avaient choisies. La plus grande partie des 93 commentaires (38 ou 40,9 %) ont identifié les administrateurs scolaires comme un groupe important duquel provient l'encouragement à l'éducation artistique. Le soutien lié à la collectivité (22 ou 23,7 %) a aussi constitué un thème dominant selon lequel les programmes d'éducation artistique dispensés par les conseils des arts, les organismes du secteur des arts, les comités des festivals, les artistes, et les institutions culturelles sont reconnus et identifiés. Les élèves ont été mentionnés par 16 (17,2 %) répondants comme étant un important groupe de soutien. Les autres groupes mentionnés moins fréquemment ont été : enseignants spécialistes (5 ou 5,4 %), conseillers en éducation artistique (4 ou 4,3 %), théoriciens et chercheurs des arts et de l'éducation (3 ou 3,2 %), gouvernement (2 ou 2,2 %), secteur privé et secteur des affaires (2 ou 2,2 %), comités de parents (1 ou 1,1 %), commissions scolaires (1 ou 1,1 %), organismes d'éducation (1 ou 1,1 %), et groupe de liaison avec les écoles (1 ou 1,1 %), et « tout le monde » (1 ou 1,1 %). Deux répondants (2,2 %) ont indiqué qu'il n'y avait aucun appui à l'éducation artistique dans leur communauté scolaire.

8. Veuillez indiquer pour quels domaines vous avez rédigé des énoncés de politiques ou de principes qui orientent la prise de décision en éducation artistique dans votre école. (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 4.8
Énoncés de politiques ou de principes dans le domaine de l'éducation artistique

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucuns	301	70,0
Arts visuels	68	15,8
Musique	79	18,4
Danse	16	3,7
Arts dramatiques/théâtre	42	9,8
Arts combinés	39	9,1
Pas de réponse	14	3,3

Les données du Tableau 4.8 révèlent qu'il n'y a pas d'énoncé écrit global faisant l'éloge des raisons et des buts de l'éducation artistique pour 70,0 % des écoles du Manitoba, ni de principes ou de politiques pour les prises de décisions. Dans les écoles où existent des énoncés écrits, ceux-ci guident le plus souvent les décisions concernant la musique (18,4 %), puis les arts visuels (15,8 %), les arts dramatiques/théâtre (9,8 %), les arts combinés (9,1 %) et la danse (3,7 %). Cette constatation est troublante pour la communauté de l'éducation artistique, car seulement 32,3 % des écoles déclarent utiliser *Les arts au sein de l'éducation*, qui était disponible en ligne depuis quatre ans au moment de l'enquête, comme source de réflexion visionnaire à propos des orientations pour les programmes d'éducation artistique des écoles. Cette constatation suggère la présence d'un grand besoin de supporter l'élaboration d'énoncés ou de politiques écrits pour guider la prise de décision en éducation artistique au niveau des écoles, peut-être par le biais d'activités de formation professionnelle pour les administrateurs scolaires et les autres personnes qui pourraient être amenées à exercer de l'influence en éducation artistique dans les écoles (par exemple, conseillers en éducation artistique, enseignants leaders).

On a demandé aux écoles de joindre, le cas échéant, des copies des énoncés écrits qui orientent la prise de décision en éducation artistique au questionnaire dans l'enveloppe-réponse, mais très peu l'ont fait (8 ou 1,9 %). La plupart (six) venaient d'écoles d'une ville/banlieue, et deux seulement, d'écoles rurales. Bien que trois de ces écoles offrent des programmes d'immersion en français, toutes ont rempli le questionnaire et soumis des énoncés écrits en anglais.

Les documents écrits qui ont été soumis étaient de diverses formes et, parfois, intégrés. Deux des documents étudiés étaient clairement des rapports de planification scolaire qui

mettaient en évidence les programmes d'éducation artistique, qui énonçaient les buts sur le plan de l'amélioration et de l'expansion des programmes d'éducation artistique, et qui identifiaient les indicateurs clés du succès. Les autres énoncés justifiaient l'éducation artistique au sein de l'enseignement en mettant l'accent sur les valeurs et les avantages pour les élèves, et comprenaient des préceptes philosophiques visant à orienter l'enseignement et l'apprentissage en éducation artistique. Deux écoles ont soumis des politiques touchant les orchestres : l'une était une politique relative à l'orchestre de l'école et l'autre était une politique de division. Les énoncés de politiques au sujet des orchestres traitaient de problèmes comme le financement, les livres, la musique, les voyages et les événements spéciaux.

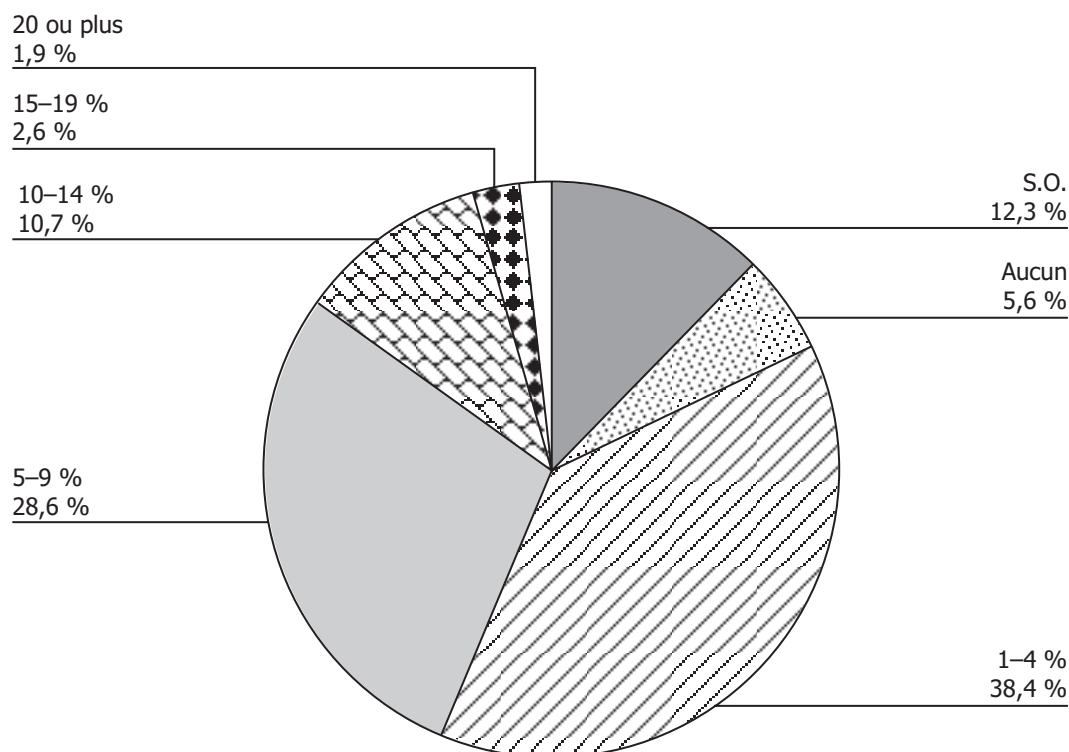
Budgets et financement

9. *Votre école alloue-t-elle un certain pourcentage de son budget à l'éducation artistique?*

Tableau 4.9 Crédits budgétaires à l'éducation artistique — Écoles		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	373	86,7
Non	50	11,6
Pas de réponse	7	1,6

10. *Si oui, quel pourcentage approximatif du budget de l'école est alloué à l'éducation artistique?*

Tableau 4.10 Pourcentage du budget alloué à l'éducation artistique — Écoles		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucun	24	5,6
1-4 %	165	38,4
5-9 %	123	28,6
10-14 %	46	10,7
15-19 %	11	2,6
20 % ou plus	8	1,9
Pas de réponse	53	12,3



11. *Au cours des cinq dernières années, le financement de l'éducation artistique dans votre école. . .*

Tableau 4.11
Tendances des budgets des écoles sur cinq ans

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
a augmenté	171	39,8
a diminué	20	4,7
est resté le même	225	52,3
Pas de réponse	14	3,3

Les questions 9, 10 et 11 visaient à en savoir plus sur les tendances au niveau des budgets et du financement des écoles en éducation artistique. Les réponses à ces questions ont apporté des éléments de preuve qui donnent à penser que les dépenses en éducation artistique ne sont peut-être pas aussi problématiques que les enseignants le pensent souvent. Le Tableau 4.9 montre qu'un grand nombre d'écoles (86,7 %) consacrent en réalité un pourcentage de leur budget à l'éducation artistique. Il est peu vraisemblable, toutefois, que la part allouée aux programmes d'éducation artistique dépasse 9 % du budget global d'une école, étant donné que la plus forte proportion

rapportée était 1 à 4 % (38,4 %), suivie par 5 à 9 % (28,6 %), pas de réponse (12,3 %), 10 à 14 %), aucune (5,6 %), 15 à 19 % (2,6 %) et 20 % ou plus (1,9 %), comme le montre le Tableau 4.10. De plus, la représentation visuelle des données à la suite du Tableau 4.10 permet de voir facilement que plus de 25 % des écoles déclarent globalement qu'elles consacrent un budget supérieur à 10 % à l'éducation artistique.

Les données sur les tendances du financement dans les écoles sur cinq ans (Tableau 4.11) sont très prometteuses, car elles indiquent que les dépenses au chapitre de l'éducation artistique n'ont pas changé (52,3 %) ou ont augmenté (39,8 %). Nous avons trouvé réconfortant que seulement 4,7 % des écoles ont déclaré que leurs dépenses pour l'éducation artistique ont diminué. En se basant sur ces données, il semble quand même souhaitable que les écoles étudient des moyens de déplacer encore une partie des fonds dont elles disposent vers l'éducation artistique, ainsi que de jouer de leur influence pour obtenir de leur division des augmentations globales de crédits pour l'éducation artistique. En outre, on ne devrait pas oublier de faire des efforts pour trouver des sources extérieures de financement des programmes d'éducation artistique et pour déléguer cette tâche en affectant du personnel de l'école à cette fin.

12. *Votre école a-t-elle reçu un financement de sources externes pour appuyer et améliorer l'éducation artistique?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	287	66,7
Non	138	32,1
Pas de réponse	5	1,2

13. Si oui, quelles sont parmi les sources de financement ci-dessous celles que votre école utilise pour l'éducation artistique? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 4.13
Sources de financement utilisées par les écoles pour l'éducation artistique

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba	52	12,1
Conseil des arts du Manitoba	122	28,4
Division scolaire	177	41,2
Entreprises locales	35	8,1
Comités consultatifs de parents	159	37,0
Associations professionnelles d'éducation artistique	16	3,7
Fondations privées	42	9,8
Autres	61	14,2

Soixante-seize (17,7 %) répondants ont identifié d'autres sources de financement à l'option de réponse ouverte, même si seulement 61 (14,2 %) ont choisi Autres. Le thème revenant le plus souvent (19) montrait que les écoles utilisent l'argent de leurs collectes de fonds, leurs budgets généraux et les budgets d'autres programmes pour financer l'éducation artistique. Le soutien à éducation artistique pour certains répondants vient de programmes de subventions (14) comme GénieArts ou Artistes à l'école ou d'organismes locaux (13) comme Enfants en santé Manitoba, Children's Heritage, ou la Manitoba Band Association. Certains répondants (8) ont mentionné des entreprises comme la Corporation manitobaine des loteries ou Air Canada et des dons privés comme sources de financement des programmes d'éducation artistique de leur école. D'autres sources moins fréquentes ont été mentionnées : frais assumés par les élèves (7), organismes publics (6), groupes de parents (3), divisions ou commissions scolaires (3), bourses en argent et bourses d'études (2).

Les questions 12 et 13 visaient à collecter de l'information à propos des sources externes de financement pour le soutien et l'amélioration des programmes d'éducation artistique des écoles. Étant donné que la majorité des crédits alloués dans les écoles sont inférieurs à 10 % dans le cas de l'éducation artistique, il n'a pas été surprenant de constater que le nombre le plus élevé d'écoles (66,7 %) déclare qu'elles cherchent à obtenir et reçoivent des fonds supplémentaires de la part de sources extérieures (voir le Tableau 4.12). La source mentionnée le plus souvent par les écoles est la division scolaire (41,5 %), suivie par les comités consultatifs de parents (37,0 %), le Conseil des arts du Manitoba (28,4 %), autres (14,2 %), Éducation Manitoba (12,1 %), les fondations privées (9,8 %), les entreprises locales (8,1 %) et les associations professionnelles d'éducation artistique (3,7 %).

Il semble que les écoles ne s'aventurent pas trop loin de leur sphère quand elles cherchent à obtenir un complément de financement à leur budget, et, quand elles le font, que le Conseil des arts du Manitoba ressort comme une importante source de financement. Les écoles auraient intérêt à sonder la gamme des sources de financement extérieures pour l'éducation artistique et à réfléchir à des moyens de trouver le temps et le soutien nécessaires pour que des administrateurs et/ou des enseignants remplissent les demandes de subvention. Des ateliers sur la rédaction des demandes de subvention pour les administrateurs scolaires et/ou les enseignants leaders en éducation artistique pourraient représenter du temps bien investi pour les écoles qui visent l'amélioration de leur offre de programmes d'éducation artistique.

Renseignements sur les programmes et sur la dotation en personnel

14. *Quels sont les programmes ou cours en éducation artistique offerts dans votre école durant l'année scolaire 2006–2007? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)*

	Danse	Musique chorale	Musique générale	Musique instrumentale	Arts dramatiques	Arts visuels	Arts intégrés
Maternelle N=291	15,8 %	22,7 %	78,7 %	13,4 %	13,1 %	55,7 %	35,7 %
1 ^{re} –4 ^e année N=312	25,0 %	49,7 %	80,4 %	31,7 %	22,1 %	60,9 %	38,1 %
5 ^e –8 ^e année N=353	20,7 %	47,0 %	61,8 %	59,5 %	38,0 %	71,7 %	32,3 %
9 ^e –12 ^e année N=193	10,9 %	35,2 %	19,2 %	52,3 %	50,3 %	70,5 %	16,6 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

Le Tableau 4.14 offre une vue d'ensemble de l'éducation artistique par tranche de niveaux scolaires dans les écoles du Manitoba durant l'année scolaire 2006–2007. D'un point de vue global, il est encourageant de constater que les cours séquentiels, axés sur les disciplines, sont offerts dans deux domaines de l'éducation artistique (musique générale et arts visuels) par la majorité des écoles du Manitoba aux élèves de la maternelle à la 4^e année, dans trois disciplines d'éducation artistique (arts visuels, musique générale et musique instrumentale) aux élèves de la 5^e à la 8^e année, et dans trois disciplines d'éducation artistique (arts visuels, musique instrumentale et arts dramatiques) aux élèves de la 9^e à la 12^e année. Les données révèlent que les programmes de musique et d'arts visuels sont plus répandus dans les écoles du Manitoba à l'échelle de toutes les tranches de niveaux scolaires que les programmes d'arts dramatiques, d'arts intégrés et de danse.

Un examen plus attentif des données montre que la plus large gamme de programmes d'éducation artistique offerts par le plus grand nombre d'écoles se situe dans la tranche de la 5^e à la 8^e année, puis dans celle de la 1^{re} à la 4^e année, dans celle de la 9^e à la 12^e année et enfin dans celle de la maternelle. Étant donné que l'apprentissage chez les jeunes enfants fait appel à plusieurs langues et aux formes figuratives inhérentes aux arts, il semblerait primordial de tenir compte de l'étroitesse des offres de programmes d'éducation artistique qui est évidente dans les classes de maternelle et de maintenir et de renforcer l'étendue des offres de programmes d'éducation artistique quand elles existent, de la première à la 8^e année. D'autres tendances générales peuvent être signalées :

- Les programmes d'études en musique générale sont moins fréquents au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente.
- Les programmes d'études en arts dramatiques sont plus fréquents au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente.
- Les programmes d'éducation artistique intégrés sont plus fréquents de la maternelle à la 8^e année que de la 9^e à la 12^e année.
- Les programmes de musique chorale et de danse sont plus fréquents de la 1^{re} à la 8^e année qu'à la maternelle ou que de la 9^e à la 12^e année.

De plus amples détails au sujet des offres en éducation artistique par tranche de niveaux scolaires peuvent être donnés. À la maternelle, les programmes d'éducation artistique les plus fréquents sont, dans l'ordre, la musique générale (78,7 %), les arts visuels (55,7 %) et les arts intégrés (35,7 %). La musique chorale (22,7 %), la danse (15,8 %), la musique instrumentale (13,4 %) et les arts dramatiques (13,1 %) ne vont pas aussi bien chez les jeunes enfants, car de faibles pourcentages d'écoles indiquent qu'elles offrent des programmes dans ces disciplines. De la 1^{re} à la 4^e année, le programme d'éducation artistique le plus répandu est une fois encore la musique générale (80,4 %), suivie par les arts visuels (60,9 %), la musique chorale (48,7 %), les arts intégrés (38,1 %) et la musique instrumentale (31,7 %). Un quart ou moins des écoles déclarent que les programmes de danse (25,0 %) ou d'arts dramatiques (22,1 %) sont offerts de la 1^{re} à la 4^e année.

Les constantes dans les programmes d'éducation artistique sont un peu différentes dans le cas des élèves de la 5^e à la 8^e année. Les programmes d'éducation artistique les plus répandus dans les années d'études intermédiaires sont les arts visuels (71,7 %), suivis par la musique générale (61,8 %), la musique instrumentale (59,9 %), la musique chorale (47,0 %), les arts dramatiques (38,0 %) et les arts intégrés (32,3 %). La danse, qui d'après les réponses n'est offerte que par 20,7 % des écoles, est le seul domaine des arts qui se révèle moins visible au niveau de la 5^e à la 8^e année. Une fois encore, un schéma différent émerge dans le cas de la 9^e à la 12^e année, où le programme d'éducation artistique dominant apparaît comme celui des arts visuels (70,5 %), suivi par la musique instrumentale (52,3 %), les arts dramatiques (50,3 %) et la musique chorale (35,2 %). La musique générale (19,2 %), les arts intégrés (16,5 %) et la danse (10,9 %) sont des programmes rares en ce qui concerne les élèves de la 9^e à la 12^e année.

15. Pour les 9^e à 12^e années, s'il y a lieu, veuillez indiquer les différents types de cours d'éducation artistique offerts par votre école durant l'année scolaire 2006–2007

Tableau 4.15				
Années d'études secondaires — Programmes d'éducation artistique des écoles offerts en 2006–2007 par niveau scolaire				
	9^e année N=161	10^e année N=130	11^e année N=122	12^e année N=122
Danse	7,5 %	7,7 %	9,8 %	7,4 %
Arts dramatiques/théâtre	39,1 %	50,7 %	54,1 %	50,0 %
Musique chorale	39,8 %	43,9 %	47,5 %	44,3 %
Musique instrumentale	59,0 %	59,2 %	58,2 %	54,9 %
Arts visuels	74,5 %	71,5 %	65,5 %	62,3 %
Arts intégrés	10,6 %	12,3 %	13,1 %	12,3 %

Nota : Les changements à (N) sont mentionnés afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'applique.

Les données des réponses présentées dans le Tableau 4.15 offrent une information plus détaillée quant aux types de cours d'éducation artistique qui sont offerts par niveau dans les années d'études secondaires. Les résultats dans le cas de cette question sont parallèles à ceux de la précédente — les arts visuels se présentent comme le type le plus fréquent de cours d'éducation artistique qui est offert de la 10^e à la 12^e année; ils sont suivis par la musique instrumentale, les arts dramatiques, la musique chorale, les arts intégrés et la danse. En 9^e année, ce schéma se vérifie à ceci près que la musique chorale est offerte un peu plus fréquemment que les arts dramatiques. Il est intéressant de souligner que les programmes d'éducation artistique offerts semblent assez cohérents de la 9^e à la 12^e année dans le cas de la danse, des arts dramatiques/théâtre, de la musique chorale et des arts intégrés. Les cours d'arts dramatiques sont, d'après les réponses, plus courants de la 10^e à la 12^e année qu'en 9^e année. De plus, on constate une pente descendante dans la prédominance des cours d'arts visuels au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente. L'augmentation de l'offre de cours spécialisés en danse et en arts intégrés ressort comme un but important dans la tranche de la 9^e à la 12^e année, comme dans le cas de la maternelle à la 8^e année.

16. Y a-t-il d'autres cours d'éducation artistique offerts à votre école?

Étant donné que près de la moitié des répondants (201 ou 46,7 %) ont choisi de répondre à cette question ouverte, il est clair que, à part les offres traditionnelles de cours d'éducation artistique qui constituaient une partie des données collectées pour les fins de la présente enquête, les écoles du Manitoba offrent une gamme variée d'autres cours d'arts spécialisés. Le commentaire le plus fréquent (107 sur 201 ou 53,2 %) identifiait ces cours additionnels offerts par les écoles des répondants. Des commentaires comme

« nous offrons un programme de cordes de la 9^e à la 12^e année » ou « d'art à l'ordinateur » sont représentatifs. Des phrases simples comme « non, pas pour le moment » ou « pas cette année, pas les sources suffisantes » résument bien les commentaires du deuxième groupe important (94 ou 46,8 %). Un complément d'analyse des commentaires a permis de catégoriser des cours d'arts divers et spécialisés qu'offrent les écoles, et a donné une idée des offres d'activités parascolaires. Les tableaux 4.16A et 4.16B résument les offres de cours spécialisés et d'activités parascolaires et donnent des exemples.

Tableau 4.16A
Cours en éducation artistique des écoles offerts en 2006–2007 par spécialisation

Spécialisation des cours en éducation artistique	Exemples	Fréquence
Musique	Théâtre musical, clochettes à main, ensemble de guitares, jazz vocal, groupe de rock	29
À caractère culturel	Art autochtone, danse latine et salsa, tambours métalliques, sculpture dans la stéatite, musique de violoneux	20
Programmes supplémentaires	GénieArts, Apprendre par les arts, Artistes à l'école, artistes en résidence	17
Arts intégrés	Technologies de la scène, développement du talent, beaux-arts, exposition aux arts, musique et langue en anglais langue additionnelle	16
Technologie des arts	Animation, réalisation de vidéos, photographie numérique, technologies d'enregistrement de disques, télédiffusion	16
Arts visuels	Baccalauréat international en art, histoire de l'art, aquarelle, céramique et poterie, arts supérieurs (arts visuels)	12
Arts dramatiques/théâtre	Décor de théâtre, improvisation, stage de théâtre, interprétation et réalisation de films	6
Arts commerciaux	Arts graphiques, art publicitaire, travail du bois	6
Danse	Compagnie de ballet, Hip Hop	2

Discipline d'éducation artistique	Exemples	Fréquence
Arts visuels	Club d'artisanat, club de tricot, club d'arts	13
Musique	Club de flûte à bec, club de chœur, club d'orchestre de jazz, club de guitare	8
Arts dramatiques/théâtre	Club d'arts dramatiques, club de production de l'école	7
Arts intégrés	Enrichissement de l'art	2
Danse	Programme d'une semaine en danse	1

17. Dans l'horaire régulier de votre école, à quels moments sont fixés les cours d'éducation artistique. (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Durant les heures de cours régulières	407	94,7
Avant les heures de cours régulières	63	14,7
Durant l'heure du dîner	153	35,6
Après les heures de cours régulières	112	26,0
Les fins de semaine	15	3,5
Pas de réponse	12	2,8

Les données présentées au Tableau 4.17 indiquent que presque toutes les écoles (94,7 %) inscrivent à l'horaire des cours d'éducation artistique qui font partie de leur offre durant les heures de cours régulières. De plus faibles proportions répondent qu'elles offrent des cours d'éducation artistique durant la période du repas du midi (35,6 %), après les heures de cours régulières (26,6 %) et avant (14,7 %). On utilise probablement une combinaison de stratégies d'horaires de la 9^e à la 12^e année pour éviter les conflits et la concurrence avec d'autres cours obligatoires ou nécessaires en dehors des domaines de l'éducation artistique. Très peu d'écoles (3,5 %) offrent des cours réguliers d'éducation artistique les fins de semaine.

18. En général, durant les cinq dernières années, le nombre d'élèves inscrits aux cours d'éducation artistique dans votre école. . .

Tableau 4.18		
Tendance sur cinq ans des inscriptions d'élèves en éducation artistique		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
a augmenté	136	31,6
a diminué	27	6,3
est resté à peu près stable	242	56,3
Pas de réponse	25	5,8

19. En général, durant les cinq dernières années, le nombre d'élèves inscrits aux cours d'éducation artistique, par discipline, dans votre école. . .

Tableau 4.19					
Tendance sur cinq ans des inscriptions d'élèves par discipline d'éducation artistique					
	a augmenté	a diminué	est resté à peu près stable	Ne s'applique pas	Pas de réponse
Danse	9,5 %	1,6 %	14,7 %	44,0 %	30,2 %
Arts dramatiques/théâtre	17,0 %	4,4 %	25,8 %	30,2 %	22,6 %
Musique chorale	17,4 %	6,5 %	29,3 %	22,3 %	24,4 %
Musique instrumentale	19,8 %	7,4 %	30,0 %	24,0 %	18,8 %
Musique générale	8,4 %	3,3 %	45,3 %	19,3 %	23,7 %
Arts visuels	22, %	4,7 %	43,5 %	14,9 %	14,2 %
Arts combinés	5,6 %	1,2 %	15,8 %	37,4 %	40,0 %

20. Quel pourcentage de la population scolaire totale participe au programme ou aux cours réguliers en éducation artistique de l'école?

	Danse	Arts dramatiques/théâtre	Musique	Arts visuels
Aucun	24,7 %	14,7 %	2,1 %	4,7 %
1-9 %	4,7 %	7,9 %	3,0 %	4,0 %
10-19 %	4,9 %	9,1 %	2,6 %	5,6 %
20-29 %	1,6 %	7,4 %	5,3 %	5,6 %
30-39 %	2,1 %	3,3 %	4,7 %	4,9 %
40-49 %	1,9 %	1,6 %	2,1 %	2,6 %
50-59 %	2,3 %	2,8 %	6,0 %	4,9 %
60-69 %	1,2 %	2,1 %	4,0 %	2,3 %
70-79 %	0,7 %	2,3 %	7,0 %	4,4 %
80-89 %	1,2 %	2,8 %	8,4 %	7,0 %
90-100 %	8,1 %	9,3 %	45,1 %	38,1 %
Pas de réponse	46,7 %	36,7 %	9,8 %	16,0 %

L'intention des questions 18, 19 et 20 est de mesurer les tendances au niveau des inscriptions et de la participation des élèves aux programmes d'éducation artistique des écoles. Il est réconfortant de constater que les données présentées dans le Tableau 4.18 montrent que, globalement, le nombre d'élèves inscrits en éducation artistique s'est maintenu (56,3 %) ou a augmenté (31,6 %) au cours des cinq dernières années. Cette constatation est un puissant indicateur que les écoles ont augmenté leur offre de programmes d'éducation artistique et qu'il existe un intérêt accru pour l'éducation artistique chez les élèves. Seulement 6,3 % des écoles ont répondu que le nombre d'inscriptions d'élèves en éducation artistique a diminué au cours des cinq dernières années.

Un examen des tendances des inscriptions d'élèves dans les disciplines d'éducation artistique présentées dans le Tableau 4.19 est révélateur. Dans le cas de la danse, la majorité des écoles ont indiqué que la question était sans objet (44,0 %) ou n'ont pas donné de réponse (30,2 %). Approximativement un quart des écoles ont répondu que les inscriptions d'élèves en danse sont restées à peu près les mêmes (14,7 %) ou ont augmenté (9,5 %). Des résultats semblables ont été enregistrés pour les arts dramatiques/théâtre, la plupart des écoles ayant indiqué que la question était sans objet (30,2 %) ou n'ayant pas répondu (22,4 %). Il a toutefois été encourageant de trouver que plus de 40 % des écoles ont répondu que les inscriptions en arts dramatiques sont restées stables (29,3 %) ou qu'elles ont augmenté (17,0 %). Plus de la moitié des écoles ont répondu à cette question dans le cas de la musique chorale, 29,3 % indiquant des

tendances stables et 17,4 % des tendances en augmentation sur cinq ans. Le même schéma est apparu dans le cas des autres cours de musique, presque la moitié des écoles rapportant des inscriptions stables (30,0 %) ou en augmentation (19,8 %) en musique instrumentale, et plus de la moitié le faisant dans le cas de la musique générale (45,3 % stables; 8,4 % en augmentation). Les réponses au niveau des tendances sur cinq ans dans les arts visuels ont été les plus fortes globalement, 43,5 % de toutes les écoles indiquant que les inscriptions étaient restées les mêmes ou avaient augmenté (22,8 %). Une forte majorité d'écoles n'ont pas répondu (40,0 %) à cette question dans le cas des arts combinés, ou ont indiqué qu'elle était sans objet (37,4 %). Moins de un quart de toutes les écoles ont indiqué que les inscriptions aux cours d'arts combinés sont restées les mêmes (15,8 %) ou ont augmenté (5,6 %).

Globalement, les inscriptions les plus stables se retrouvent en musique générale (45,3 %), suivie par les arts visuels (43,5 %), la musique instrumentale (30,0 %), la musique chorale (29,3 %), les arts dramatiques/théâtre (25,8 %), les arts combinés (15,8 %) et la danse (14,7 %). Les plus fortes augmentations d'inscriptions se sont produites en arts visuels (22,8 %), suivis par la musique instrumentale (19,8 %), la musique chorale (17,4 %), les arts dramatiques/théâtre (17,0 %), la danse (9,5 %), la musique générale (8,4 %) et les arts combinés (5,6 %). Très peu de répondants ont rapporté globalement des diminutions d'inscriptions dans un ou plusieurs domaines des arts au cours des cinq dernières années, le plus fort recul s'étant produit en musique instrumentale (7,4 %), suivie par la musique chorale (6,5 %), les arts visuels (4,7 %), les arts dramatiques/théâtre (4,4 %), la musique générale (3,3 %), la danse (1,6 %) et les arts combinés (1,2 %).

Lorsqu'on leur demande le pourcentage de la population de l'école qui participe dans chacune des disciplines d'éducation artistique qu'offre leur établissement, les écoles indiquent que la musique arrive en tête (voir le Tableau 4.20). Au-delà de 70 % des écoles indiquent que plus de la moitié de leur population scolaire participe aux cours de musique, suivies par 56,7 % des écoles dans le cas des arts visuels, de 19,3 % dans le cas des arts dramatiques/théâtre et de 13,5 % dans le cas de la danse. Presque la moitié des répondants (45,1 %) ont rapporté un niveau de 90 à 100 % de participation en musique, suivis par 38,1 % dans le cas des arts visuels, 9,3 % dans le cas des arts dramatiques/théâtre et 8,1 % dans le cas de la danse.

21. Qui enseigne les arts visuels à votre école? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.21					
Enseignants en arts visuels par type et tranche de niveaux scolaires					
	Spécialiste diplômé en arts visuels	Spécialiste diplômé en arts travaillant hors de son domaine de compétence	Enseignant généraliste	Artiste des arts visuels non diplômé, avec une lettre de permission	Aucun enseignant
Maternelle N=308	3,9 %	0,6 %	89,0 %	1,9 %	6,2 %
Années d'études primaires N=307	4,9 %	1,3 %	88,3 %	2,6 %	6,2 %
Années d'études intermédiaires N=328	17,7 %	4,3 %	76,5 %	3,4 %	5,2 %
Années d'études secondaires N=189	35,4 %	2,1 %	41,8 %	2,6 %	15,3 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

22. Qui enseigne la musique à votre école? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.22					
Enseignants en musique par type et tranche de niveaux scolaires					
	Spécialiste diplômé en musique	Spécialiste diplômé en arts travaillant hors de son domaine de compétence	Enseignant généraliste	Musicien non diplômé, avec une lettre de permission	Aucun enseignant
Maternelle N=318	49,7 %	2,5 %	38,4 %	3,5 %	8,2 %
Années d'études primaires N=320	59,4 %	2,8 %	28,1 %	4,1 %	8,4 %
Années d'études intermédiaires N=326	66,0 %	3,1 %	19,6 %	5,5 %	8,9 %
Années d'études secondaires N=179	47,5 %	2,2 %	15,6 %	7,3 %	22,3 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

23. Qui enseigne la danse à votre école? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.23					
Enseignants en danse par type et tranche de niveaux scolaires					
	Spécialiste diplômé en danse	Spécialiste diplômé en arts travaillant hors de son domaine de compétence	Enseignant généraliste	Danseur non diplômé, avec une lettre de permission	Aucun enseignant
Maternelle N=265	4,1 %	3,8 %	26,0 %	1,1 %	64,9 %
Années d'études primaires N=275	5,1 %	6,5 %	29,5 %	0,7 %	60,0 %
Années d'études intermédiaires N=276	5,1 %	5,1 %	25,4 %	1,8 %	63,0 %
Années d'études secondaires N=179	4,5 %	0,6 %	8,4 %	1,7 %	81,0 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

24. Qui enseigne les arts dramatiques/théâtre à votre école? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.24					
Enseignants en arts dramatiques/théâtre par type et tranche de niveaux scolaires					
	Spécialiste diplômé en arts dramatiques	Spécialiste diplômé en arts travaillant hors de son domaine de compétence	Enseignant généraliste	Acteur ou comédien non diplômé, avec une lettre de permission	Aucun enseignant
Maternelle N=267	1,5 %	1,5 %	43,1 %	0,4 %	52,4 %
Années d'études primaires N=277	1,4 %	3,2 %	48,4 %	0,4 %	47,3 %
Années d'études intermédiaires N=313	5,4 %	4,8 %	53,4 %	0,6 %	37,4 %
Années d'études secondaires N=200	19,5 %	1,5 %	35,5 %	1,0 %	38,0 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

La recherche de renseignements sur les personnes qui dispensent l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba a été abordée par le biais des questions 21 à 24 de l'enquête. Les détails et les perspectives par discipline ont été résumés dans les Tableaux 4.21 à 4.24 ci-dessus. Dans l'ensemble, les écoles confirment que des enseignants généralistes et des spécialistes en arts assurent l'éducation artistique, mais que la situation varie selon la discipline et les tranches de niveaux scolaires. La tendance à utiliser des enseignants généralistes pour dispenser l'éducation artistique est plus lourde que nous le prévoyions. Cette situation souligne le besoin de formation professionnelle permanente et de préparation des enseignants afin de développer leur potentiel en éducation artistique, en particulier en raison du lancement récent des nouveaux programmes d'études en éducation artistique, en danse, en arts dramatiques/théâtre, en musique et en arts visuels.

Le plus grand nombre d'écoles rapportent que des généralistes enseignent les arts visuels à tous les niveaux, bien qu'on observe une tendance à l'augmentation du recours à des spécialistes quand le niveau scolaire augmente. On constate le contraire en musique, où l'enseignement est dispensé dans la plupart des cas par des spécialistes à tous les niveaux scolaires, avec une tendance à la baisse de l'utilisation de généralistes quand le niveau augmente. La plupart des écoles indiquent qu'aucun enseignant n'est responsable de l'enseignement de la danse à aucun niveau scolaire dans le système. Un faible pourcentage d'enseignants dispensent l'éducation en danse de la maternelle à la 8^e année, mais la participation de spécialistes en danse dans les écoles du Manitoba à

quelque niveau scolaire que ce soit est très inhabituelle. Les chiffres rapportés pour ce qui concerne les enseignants en arts dramatiques/théâtre sont un peu différents; les plus élevés montrent qu'aucun enseignant n'est responsable des arts dramatiques/théâtre à la maternelle et que des enseignants généralistes assument l'essentiel de la responsabilité aux niveaux des années d'études primaires et des années d'études intermédiaires, et la plupart signalent de nouveau l'absence d'enseignants dans les années d'études secondaires. Les réponses concernant les spécialistes en arts dramatiques suggèrent que, sauf au niveau des années d'études secondaires, l'utilisation d'enseignants qualifiés en arts dramatiques/théâtre est aussi quasiment inexistante au Manitoba.

Globalement, les données de l'enquête révèlent que les spécialistes en danse et en arts dramatiques/théâtre sont assez rares dans la province. Beaucoup plus de spécialistes en musique enseignent à tous les niveaux dans la province que dans toutes les autres disciplines d'éducation artistique. Le nombre de spécialistes en arts visuels employés au niveau des années d'études secondaires est plutôt encourageant.

25. *Quel est le niveau de confiance des enseignants généralistes (ou spécialistes en arts œuvrant dans un autre domaine de compétence que le leur) dans leur capacité à dispenser une éducation sur les arts?*

Tableau 4.25		
Niveau de confiance des enseignants généralistes dans leur capacité à dispenser une éducation sur les arts		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucune confiance	22	5,1
Moins de confiance que pour les autres matières	205	47,7
Autant de confiance que pour les autres matières	166	38,6
Plus de confiance que pour les autres matières	14	3,3
Pas de réponse	23	5,3

26. En général, quel est le niveau de confiance des enseignants dans leur capacité d'enseigner selon une approche axée sur les arts dans des contextes d'intégration?

Tableau 4.26		
Niveau de confiance des enseignants dans leur capacité d'enseigner selon une approche axée sur les arts		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucune confiance	31	7,2
Moins de confiance que pour les autres matières	226	52,6
Autant de confiance que pour les autres matières	147	34,2
Plus de confiance que pour les autres matières	7	4,4
Pas de réponse	19	5,3

Les Tableaux 4.25 et 4.26 présentent un résumé intéressant des niveaux de confiance des enseignants généralistes dans leur capacité d'enseigner les arts et de le faire selon une approche axée sur les arts. Le principal groupe de répondants (205 ou 47,7 %) indique que les enseignants généralistes ne sont pas aussi confiants quand ils enseignent les arts que lorsqu'ils enseignent les autres matières, suivis par aussi confiants que pour les autres matières (166 ou 38,6 %), pas de réponse (23 ou 5,3 %), pas confiants du tout (22 ou 5,1 %) et plus confiants que pour les autres matières (14 ou 3,3 %). La quantité restreinte de travaux de cours en éducation artistique et un manque d'expériences pédagogiques et personnelles dans une ou plusieurs disciplines artistiques expliquent peut-être cette constatation. Il est néanmoins plus surprenant qu'un nombre encore plus élevé (226 ou 52,6 %) indique que les enseignants ne sont pas aussi confiants d'enseigner selon une approche axée sur les arts qu'ils ne le sont pour les autres matières, suivis par aussi confiants (147 ou 34,2 %), pas confiants du tout (31 ou 7,2 %), pas de réponse (19 ou 5,3 %) et plus confiants que pour les autres matières (7 ou 4,4 %). Ces résultats semblent démontrer qu'il y a un besoin clair de s'occuper de la question de l'efficacité des enseignants, aussi bien dans l'enseignement des arts axés sur les disciplines que dans l'éducation artistique intégrée, par le biais de réformes de la formation des enseignants et de la formation professionnelle.

27. Combien de minutes par cycle de 6 jours votre école réserve-t-elle pour l'enseignement des arts visuels aux élèves de chaque niveau ci-dessous?

Tableau 4.27							
Temps d'enseignement des arts visuels par cycle de six jours							
	0	1 à 30 min	31 à 60 min	61 à 90 min	91 à 120 min	Plus de 120 min	Matière intégrée à l'horaire quotidien
Maternelle N=292	3,8 %	16,8 %	23,6 %	11,3 %	4,1 %	1,0 %	39,4 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=304	3,3 %	12,2 %	28,3 %	16,1 %	7,6 %	0,3 %	32,2 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=332	2,1 %	12,3 %	23,2 %	18,7 %	16,3 %	9,0 %	18,4 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=165	11,5 %	7,3 %	9,7 %	14,5 %	10,3 %	37,6 %	9,1 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

28. Quel pourcentage de ce temps est consacré à l'enseignement par un spécialiste qualifié des arts visuels?

Tableau 4.28						
Pourcentage du temps d'enseignement par des spécialistes qualifiés des arts visuels						
	0 %	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Maternelle N=299	92,3 %	3,0 %	1,7 %	0,7 %	0,3 %	2,0 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=300	89,0 %	5,0 %	2,3 %	0,7 %	0,7 %	2,3 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=329	76,9 %	4,6 %	3,3 %	1,2 %	1,5 %	12,5 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=173	55,5 %	1,7 %	1,7 %	0,6 %	1,2 %	38,7 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

29. Combien de minutes par cycle de 6 jours votre école réserve-t-elle normalement pour l'enseignement de la musique aux élèves de chaque niveau ci-dessous?

	0	1 à 30 min	31 à 60 min	61 à 90 min	91 à 120 min	Plus de 120 min	Matière intégrée à l'horaire quotidien
Maternelle N=311	9,0 %	18,6 %	31,5 %	19,3 %	10,0 %	1,6 %	10,6 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=313	6,4 %	10,5 %	20,8 %	34,2 %	21,7 %	2,2 %	4,2 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=339	8,0 %	8,3 %	19,2 %	23,0 %	27,4 %	11,5 %	2,7 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=171	26,3 %	6,4 %	11,7 %	8,8 %	10,5 %	31,6 %	4,7 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

30. Quel pourcentage de ce temps est consacré à l'enseignement par un spécialiste qualifié de la musique?

	0 %	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Maternelle N=301	44,9 %	4,0 %	1,3 %	0,7 %	1,0 %	48,2 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=304	32,6 %	2,3 %	1,3 %	1,0 %	2,0 %	60,9 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=331	25,7 %	1,5 %	1,8 %	2,1 %	2,7 %	66,2 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=168	39,3 %	0,6 %	1,8 %	1,2 %	3,0 %	54,2 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

31. Combien de minutes par cycle de 6 jours votre école réserve-t-elle pour l'enseignement de la danse aux élèves de chaque niveau ci-dessous?

	0	1 à 30 min	31 à 60 min	61 à 90 min	91 à 120 min	Plus de 120 min	Matière intégrée à l'horaire quotidien
Maternelle N=285	60,0 %	11,5 %	1,1 %	0,4 %	0,0 %	0,7 %	13,3 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=293	64,9 %	19,1 %	1,4 %	0,7 %	0,3 %	0,7 %	13,0 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=305	70,9 %	14,8 %	2,0 %	1,6 %	0,7 %	1,0 %	9,2 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=174	87,9 %	2,3 %	0,0 %	1,7 %	2,3 %	4,6 %	2,3 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

32. Quel pourcentage de ce temps est consacré à l'enseignement par un spécialiste qualifié de la danse?

	0 %	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Maternelle N=268	95,1 %	1,1 %	0,0 %	0,4 %	0,4 %	3,0 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=269	93,7 %	1,1 %	0,0 %	0,4 %	0,4 %	4,5 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=274	94,2 %	1,5 %	0,0 %	0,0 %	0,4 %	4,0 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=152	92,1 %	0,7 %	0,0 %	0,7 %	0,0 %	6,6 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

33. Combien de minutes par cycle de 6 jours votre école réserve-t-elle pour l'enseignement des arts dramatiques/théâtre aux élèves de chaque niveau ci-dessous?

	0	1 à 30 min	31 à 60 min	61 à 90 min	91 à 120 min	Plus de 120 min	Matière intégrée à l'horaire quotidien
Maternelle N=287	52,0 %	16,7 %	2,1 %	0,7 %	0,0 %	0,7 %	27,9 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=291	47,8 %	19,2 %	3,4 %	1,4 %	0,3 %	0,7 %	27,1 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=312	39,7 %	20,5 %	5,8 %	3,5 %	2,6 %	4,2 %	23,7 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=177	39,0 %	8,5 %	6,8 %	5,6 %	5,6 %	24,3 %	10,2 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

34. Quel pourcentage de ce temps est consacré à l'enseignement par un spécialiste qualifié des arts dramatiques/théâtre?

	0 %	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Maternelle N=282	96,8 %	1,4 %	0,0 %	0,4 %	0,0 %	1,4 %
Années d'études primaires (1 à 4) N=284	94,4 %	1,8 %	0,7 %	0,4 %	0,0 %	1,8 %
Années d'études intermédiaires (5 à 8) N=302	92,1 %	1,0 %	1,0 %	0,7 %	0,3 %	5,0 %
Années d'études secondaires (9 à 12) N=181	71,8 %	1,1 %	1,1 %	0,6 %	2,2 %	23,2 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

L'enquête abordait le temps d'enseignement que les écoles accordent à chaque discipline d'éducation artistique par cycle de six jours par le biais des questions 27, 29, 31 et 33. L'information sur le pourcentage de minutes d'enseignement dispensées par des spécialistes qualifiés des arts a été collectée par les questions de suivi 28, 30, 32 et 34. Il semble que les écoles du Manitoba ont deux stratégies pour dispenser l'éducation artistique : l'une consiste à programmer du temps d'enseignement ciblé pour des disciplines d'éducation artistique bien précises et l'autre, à intégrer l'éducation artistique de manière plus flexible à l'horaire quotidien. Les résultats présentés dans les tableaux 4.27 à 4.34 indiquent que les stratégies d'enseignement, le temps d'enseignement, et le pourcentage du temps d'enseignement dispensé par des spécialistes varient selon la discipline d'éducation artistique et le niveau d'études. De manière générale, on constate une tendance à s'éloigner de l'intégration et à donner de plus en plus de temps d'enseignement consacré spécifiquement à l'éducation artistique au fur et à mesure qu'augmente le niveau scolaire. Le nombre de minutes prévu pour l'éducation artistique par cycle de six jours a tendance à être plus élevé de la 9^e à la 12^e année que de la maternelle à la 8^e année, et quand l'éducation artistique est combinée dans le cas de la maternelle à la 8^e année, il est peu vraisemblable que les minimums recommandés par le Ministère d'approximativement 180 minutes par cycle de six jours de la maternelle à la 6^e année et d'approximativement 144 minutes pour la 7^e et la 8^e année sont respectés (voir <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/prog-fr.html>). Les données de l'enquête auprès des divisions en ce qui concerne la question 16 dont les résultats figurent plus loin confortent cette notion. À l'exception de la musique, la probabilité que l'éducation artistique soit dispensée par un spécialiste en arts est plus élevée de la 9^e à la 12^e année.

L'information fournie par des écoles pour les arts visuels dans le Tableau 4.27 porte à croire que dans le cas des écoles du Manitoba offrant de l'enseignement en arts visuels en maternelle, la majorité (39,4 %) le ferait en l'intégrant au cours de la journée d'école. Cela est vrai également pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année, 32,2 % de répondants désignant l'intégration comme principale stratégie d'enseignement. On constate une tendance à l'éloignement de l'intégration vers la fourniture de temps consacré à l'éducation en arts visuels de la 5^e à la 8^e année, car la plupart des écoles (23,3 %) font état de périodes de 31 à 60 minutes par cycle de six jours. Une tendance significative d'augmentation à « plus de 120 » minutes par cycle de six jours a été signalée par la plus forte proportion d'écoles (37,6 %) offrant un programme d'arts visuels aux élèves de la 9^e à la 12^e année. Globalement, la plupart des écoles ont déclaré que le pourcentage du temps d'enseignement dispensé par des spécialistes qualifiés des arts visuels est nul (0 %). De la 9^e à la 12^e année, il est légèrement plus encourageant de constater que 38,7 % des écoles indiquent que de 81 à 100 % de leurs programmes sont dispensés par des spécialistes.

Un portrait sensiblement différent émerge dans le cas de l'instruction en musique à l'examen des données présentées dans les tableaux 4.29 et 4.30. Les écoles du Manitoba de tous les niveaux d'études rapportent offrir du temps d'enseignement consacré spécifiquement plutôt qu'intégrer la musique à l'horaire quotidien. Parmi les écoles qui dispensent de l'instruction en musique en maternelle, 31,5 % offrent de 31 à 60 minutes

par cycle de six jours; de la 1^{re} à la 4^e année, 34,2 % offrent de 61 à 90 minutes; de la 5^e à la 8^e année, 27,4 % offrent de 91 à 120 minutes; et de la 9^e à la 12^e année, 31,6 % offrent plus de 120 minutes. Ces chiffres montrent une tendance nette à l'augmentation des minutes d'instruction en musique au fur et à mesure qu'augmente le niveau scolaire. Les réponses de la majorité des écoles du Manitoba démontrent aussi avec cohérence à l'échelle des années d'études que les spécialistes en musique enseignent de 81 à 100 % du temps.

À l'échelle des années, les plus hauts pourcentages d'écoles répondent régulièrement qu'elles ne prévoient pas de temps d'enseignement pour la danse (voir le Tableau 4.31). Dans le cas du très faible nombre d'écoles qui offrent de l'enseignement en danse, on a recours à l'intégration en maternelle (13,3 %), on offre de 1 à 30 minutes consacrées spécifiquement de la 1^{re} à la 4^e année (19,1 %) et de la 5^e à la 8^e année (14,8 %) et plus de 120 minutes de la 9^e à la 12^e année (4,6 %). Le Tableau 4.32 montre que le pourcentage du temps d'enseignement dispensé par des spécialistes qualifiés des arts est déclaré uniformément nul par plus de 90 % des répondants à l'échelle des années d'études.

Le Tableau 4.33 montre que la situation en arts dramatiques est comparable à celle de la danse. La plupart des écoles à l'échelle des années d'études répondent qu'elles ne programment pas de minutes d'enseignement pour les arts dramatiques. Des faibles pourcentages d'écoles ont répondu qu'elles offrent de l'enseignement en arts dramatiques au lieu de la danse. Lorsqu'une école en offre, les arts dramatiques ont tendance à être intégrés à l'horaire quotidien dans le cas de la maternelle (27,9 %), de la 1^{re} à la 4^e année (27,1 %) et de la 5^e à la 8^e année (23,7 %), mais à être inscrits à l'horaire pour plus de 120 minutes de la 9^e à la 12^e année (24,3 %). Comme dans le cas de la danse, le Tableau 4.34 montre que le pourcentage du temps d'enseignement dispensé par des spécialistes qualifiés des arts dramatiques est déclaré nul par plus de 90 % des répondants de la maternelle à la 8^e année. Alors que la même chose est vraie chez plus de 70 % des répondants pour ce qui concerne les années d'études secondaires, 23,2 % répondent que ce sont des spécialistes en arts dramatiques qui enseignent de 81 à 100 % du temps.

35. *Quelle est la durée des cours d'éducation artistique dispensés par des spécialistes?*

Les données présentées dans le Tableau 4.35 montrent qu'environ la moitié (50,4 %) des cours d'éducation artistique que donnent les spécialistes ont une durée de 30 à 60 minutes, la durée la plus fréquente étant de 30 à 40 minutes (33,7 %). Très peu de répondants (19 ou 4,4 %) ont indiqué que les cours d'éducation à leur école étaient de moins de 30 minutes; il faut toutefois souligner que 99 (23,0 %) n'ont pas répondu. En pareil cas, « pas de réponse » pourrait très bien signifier que les écoles n'ont pas de spécialistes et que, par conséquent, aucun spécialiste ne dispense de tels cours quelle qu'en soit la longueur.

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Moins de 30 minutes	19	4,4
30 à 40 minutes	145	33,7
41 à 50 minutes	34	7,9
51 à 60 minutes	38	8,8
Plus de 60 minutes	59	13,7
Autres	36	8,4
Pas de réponse	99	23,0

Sur l'ensemble des répondants, 115 (26,8 %) ont exprimé des commentaires écrits. La plus forte proportion (87 sur 115 ou 75,7 %) a employé des phrases comme « nous n'avons pas de spécialistes » ou « s.o., intégration des matières ». Les commentaires des 28 restants (24,3 %) ont donné un complément d'information sur la durée des cours d'éducation artistique dans certaines écoles, faisant état d'une fourchette de cours de 20 minutes à une journée complète, et de l'inscription au programme de blocs de durée fixe ou flexible. Voici quelques commentaires représentatifs :

- « Les cours de maternelle sont de 20 minutes et ceux de la 1^{re} à la 4^e année sont de 35 minutes ».
- « Les cours d'éducation artistique dans les années d'études intermédiaires sont de 30 à 40 minutes, mais ils sont donnés par l'enseignant ».
- « Les cours de musique orchestrale et instrumentale sont de 80 minutes ».
- « Cours de 72 minutes lorsque l'école offre le programme GénieArts ».
- « TAS – De la 6^e à la 8^e année, nos cours sont consacrés tour à tour à la technologie, à l'éducation artistique et aux sports pendant un trimestre, un bloc serait de un matin par cycle par trimestre ».
- « La flexibilité des calendriers fait en sorte que la durée des cours dépend du groupe et du projet ».

36. En moyenne, combien de minutes de préparation sont prévues pour les spécialistes en arts par jour?

Compte tenu de la fréquence élevée de pas de réponse (114 ou 26,5 %) au Tableau 4.36, la question du temps de préparation alloué dans le cas des spécialistes en arts a semblé pertinente à environ 75 % des répondants. Ce résultat suggère que 26,5 % des écoles n'emploient pas de spécialistes en arts et qu'elles n'ont donc pas besoin de prévoir du temps de préparation pour eux. Cette idée a été étayée davantage après l'analyse des 119 (27,7 %) commentaires écrits joints à la réponse ouverte. La plus forte proportion de ces répondants (75 sur 119 ou 63,0 %) ont fait des commentaires tels que « nous n'avons pas de spécialistes » ou « pas fait par spécialiste ».

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)	Pourcentage de (N) Pas de réponse ou 316
Moins de 30 minutes	79	18,4	25,0
30 à 40 minutes	133	30,9	42,1
41 à 50 minutes	15	3,5	4,8
51 à 60 minutes	19	4,4	6,0
61 à 70 minutes	19	4,4	6,0
71 à 80 minutes	4	0,9	1,3
Plus de 80 minutes	5	1,2	1,6
Autres	42	9,8	13,3
Pas de réponse	114	26,5	S.O.

Sur le nombre d'écoles qui n'emploient pas de spécialistes en arts, 30 à 40 minutes (133 ou 42,1 %) ou moins de 30 minutes (25,0 %) ont été les deux plages de temps les plus fréquemment rapportées au chapitre de la préparation des cours. Les écoles ont été peu nombreuses à répondre qu'elles prévoyaient plus de 40 minutes de temps de préparation quotidiennement dans le cas des spécialistes en arts. Dans certaines écoles du Manitoba, comme le montrent les 25 commentaires écrits sur 119 (21,0 %), les spécialistes en arts ne disposent pas de temps de préparation – les commentaires suivants en témoignent :

- « Nous n'avons aucun temps de préparation dans aucun domaine »
- « Aucun »
- « Cela ne se fait pas à notre école – la préparation s'effectue à mesure que l'enseignant se déplace d'une école à l'autre »
- « Enseignant itinérant – pas de temps de disponible »

Un petit nombre de ceux qui font des commentaires écrits (7 ou 5,9 %) ont dit que le temps de préparation aussi bien dans le cas des enseignants généralistes que dans celui des spécialistes en arts était équitable (par exemple, « 53 minutes par jour » ou « temps de préparation de l'enseignant basé sur le nombre total d'heures de cours – non séparé par matière. Les enseignants font la classe 1 575 minutes par cycle de six jours »). Un nombre égal (7 ou 5,9 %) a choisi d'indiquer le temps de préparation en « minutes par cycle de six jours » plutôt qu'en « minutes par jour » (par exemple, « 4 × 63 minutes par cycle de 6 jours » ou « 320 minutes par cycle de 6 jours »). Deux répondants (1,7 %) ont indiqué que le temps de préparation est attribué à l'intérieur de grands blocs de temps et non de cycles. Dans un cas (0,8 %), un répondant a rapporté que des spécialistes en arts disposent « d'une journée pour s'organiser », et un autre (1 ou 0,8 %) que le temps de préparation dans le cas des spécialistes en arts était « non déterminé ».

37. Les programmes d'études utilisés comme guide de l'éducation artistique dans votre école ont été élaborés par : (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba	357	83,0
Ministères de l'éducation d'autres instances	42	9,8
Organismes d'éducation artistique	63	14,7
Divisions scolaires locales ou enseignants	167	38,8
Maisons d'édition commerciales	90	20,9
Autres	20	4,7
Pas de réponse	19	4,4

Comme le montre le Tableau 4.37, la documentation des programmes d'études élaborée par Éducation Manitoba (357 ou 83,0 %) est ressortie comme le principal élément pour ce qui concerne l'orientation de l'éducation artistique dans les écoles, suivie par la documentation élaborée localement par les divisions scolaires ou les enseignants (167 ou 38,8 %), les maisons d'édition commerciales (90 ou 20,9 %), les organismes d'éducation artistique (63 ou 14,7 %) et le ministère de l'éducation d'autres instances (42 ou 9,8 %). Étant donné qu'il n'y a pas eu de renouvellement des programmes d'études en éducation artistique pendant presque trois décennies, il a été surprenant de constater des nombres si élevés d'écoles déclarant utiliser encore au moment de la présente enquête les documents datés imposés.

Très peu de répondants (25 ou 5,8 %) ont fait des commentaires dans la section à réponse ouverte. Sur les 5,8 % qui l'ont fait, un petit nombre (4 ou 16,0 %) a identifié les

documents et/ou les organismes qui ont élaboré les programmes d'études utilisés, comme le « CBDNA Band Curriculum » (programme de musique d'harmonie de la Colleege Band Directors National Association) ou « Christian School International ». Quelques répondants ont dit que la question était sans objet (3 ou 12,0 %); qu'ils n'étaient pas sûrs (3 ou 12,0 %); qu'ils utilisaient du matériel des programmes d'études obtenu du web ou d'ateliers de formation professionnelle (3 ou 12,0 %); ou que les programmes d'études en éducation artistique utilisés étaient élaborés par des spécialistes en arts ou par des artistes invités (3 ou 12,0 %). Les programmes d'études centrés sur l'école ou l'élève ont été mentionnés dans deux cas (8,0 %), tout comme l'intention d'utiliser la nouvelle documentation d'Éducation Manitoba sur l'éducation artistique (8,0 %). Un répondant a dit que les programmes d'études en éducation artistique à son école étaient élaborés en collaboration avec d'autres (4,0 %), un autre a dit que son école adaptait de la documentation des sources ci-dessus à une période plus courte (4,0 %). Une école (4,0 %) a rapporté que l'orientation des programmes d'éducation artistique vient de la division, alors qu'une autre (4,0 %) utilise « *Take 5 Art Kit – Interdisciplinary Connections* et *L'Image de l'art* ».

38. *Si votre école utilise des programmes d'études élaborés par d'autres instances, veuillez énumérer les titres de ces documents.*

Soixante-dix-huit (18,1 %) réponses ouvertes ont été données à la question de suivi sur les programmes d'études en éducation artistique utilisés par l'école mais élaborés par d'autres instances. Plus de la moitié de ces répondants (43 ou 55,1 %) ont indiqué simplement que la question était sans objet dans leur cas. Trente-trois (42,3 %) ont nommé les documents qu'ils utilisaient et indiqué qui les produisait (voir le Tableau 4.38). Les écoles ont rapporté le plus fréquemment (13) qu'elles utilisaient des programmes d'études en éducation artistique élaborés par des ministères de l'éducation d'autres provinces, suivis par des documents produits localement (8), commercialement (7), à l'étranger (6) et dans la province par des organismes du secteur des arts (3), ou à l'intention d'élèves ayant des besoins spéciaux (1). Un répondant (1,3 %) a indiqué que des documents de diverses instances étaient utilisés et mais n'en a mentionné aucun, alors qu'un autre (1,3 %) a fait le commentaire que les programmes d'études en éducation artistique actuellement imposés par Éducation Manitoba étaient dépassés.

Tableau 4.38
Programmes d'études en éducation artistique utilisés dans les écoles
du Manitoba et élaborés par d'autres instances en éducation

Catégorie d'instance	Liste des documents
Ministères de l'éducation des provinces du Canada (13)	Ministère de l'éducation de la Saskatchewan Ministère de l'éducation de l'Alberta Ministère de l'éducation de l'Ontario Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique Le Conseil d'éducation de Nippissing <i>Arts Disciplines Identified: Integrated Arts, Visual Art, and Music</i>
Division scolaire, école et enseignants (locaux) (8)	Cours proposé par l'école – Danse (école) <i>African Rhythms and Beats</i> (enseignant) Programmes d'études en arts visuels (conseiller en éducation artistique/division) Programme d'études en musique (division) Programme Apprendre par les arts (enseignant/artiste) Programmes Artistes à l'école (artistes)
Maisons d'édition commerciales : spécifiques à la méthode (7)	<i>Découverte de la pédagogie Orff</i> <i>Exploring Orff</i> <i>An ORFF Mosaic</i> <i>Série The Brummit Taylor Music Listening program</i> Programmes et méthodes Kodaly et Orff Le manuel des arts (spécialiste en arts visuels) Stages de théâtre <i>Running on Rainbows</i>
Ministères de l'éducation étrangers (6)	Le programme d'études de Californie en éducation artistique Ministères de l'éducation de divers États des États-Unis Documents en ligne de districts scolaires International Baccalaureate Arts Curriculum (programme international de baccalauréat en éducation artistique) Ministères de l'éducation en Ukraine et en Russie
Organismes provinciaux du domaine des arts (3)	Manitoba Choral Association Manitoba Classroom Guitar Association Association des harmonies du Manitoba Corps de musique des Cadets
Ressources spécifiques aux apprenants (1)	Developmental Special Education Curriculum Guides (guides de programmes dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté)

39. *Quelles sont les dispositions prises pour fournir une éducation artistique aux élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage et bénéficiant d'adaptations, de modifications ou d'autres formes d'aide à l'apprentissage? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)*

Les données de l'enquête au Tableau 4.39 montrent que les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage dans les écoles du Manitoba participent plutôt à des programmes réguliers d'éducation artistique à l'école, avec soutien (243 ou 56,5 %). Un tiers des écoles fournissent des programmes individualisés en éducation artistique et environ un quart offrent des programmes d'éducation artistique conçus pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage. Ces constatations indiquent le besoin de veiller à ce que les enseignants en éducation artistique possèdent les habiletés et les connaissances nécessaires pour répondre sur le champ à des besoins multiples et divers dans la classe (par exemple, enseignement différencié, planification à plusieurs niveaux).

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Programme d'enseignement spécialisé	112	26,6
Enseignement individualisé	143	33,3
Programme d'éducation artistique à l'école avec soutien	243	56,5
Autres	44	10,2
Pas de réponse	48	11,2

L'option Autres pour les commentaires a généré 65 (15,1 %) réponses. La réponse dominante (33 ou 50,8 %) a été une phrase du type « quelques élèves à notre école ont besoin d'adaptations ou de modifications », « nous n'avons pas de besoins spéciaux en ce moment », ou « sans objet ». Vingt (30,8 %) écoles offrent des programmes de remplacement ou adaptés aux élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage; en témoignent des réponses comme « musicothérapie, » « Manitoba Theatre for Young People, Winnipeg Art Gallery, Prairie Theatre Exchange par l'intermédiaire de la division, Quantum Arts Program le samedi matin », « pédagogie différenciée », ou « programmes adaptés dans les classes d'éducation artistique ». Un nombre moins élevé de répondants a indiqué que les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage suivent « les programmes ordinaires » et sont simplement « intégrés à leur classe » (10 ou 15,4 %), alors que dans d'autres écoles (5 ou 7,7 %), les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage bénéficient du « soutien d'aides-enseignants » dans des programmes réguliers d'éducation artistique.

40. Dans quelle mesure les perspectives multiculturelles sont-elles intégrées aux programmes d'éducation artistique dans votre école?

Les données des réponses présentées dans le Tableau 4.40 montrent que les perspectives multiculturelles sont modérément intégrées (60,0 %) à la majorité des programmes d'éducation artistique des écoles, suivies par fortement intégrées (19,5 %), très peu intégrées (17,4 %) et aucunement intégrées (1,2 %). Cette constatation peut être considérée comme un indicateur positif que de nombreuses écoles s'acheminent dans le domaine de l'éducation artistique vers une approche plus réceptive aux cultures. Il est vraisemblable que les enseignants en éducation artistique visent à devenir plus favorables à l'intégration de contenus qui reflètent la diversité des cultures représentées de nos jours dans les écoles du Manitoba. Le nombre d'écoles (5 ou 1,2 %) ayant répondu qu'il n'y avait aucune intégration des perspectives multiculturelles dans leur programme d'éducation artistique est si faible que le chiffre n'est pas significatif.

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Fortement intégrées	84	19,5
Modérément intégrées	258	60,0
Très peu intégrées	75	17,4
Aucunement intégrées	5	1,2
Pas de réponse	8	1,9

41. Dans quelle mesure les perspectives autochtones sont-elles intégrées aux programmes d'éducation artistique dans votre école?

Le Tableau 4.41 présenté ci-après montre que les perspectives autochtones sont modérément intégrées (50,0 %) dans exactement la moitié des programmes d'éducation artistique des écoles, suivies par très peu intégrées (30,0 %), fortement intégrées (15,8 %) et aucunement intégrées (2,3 %). Il est difficile d'expliquer pourquoi cette constatation est moins encourageante qu'elle l'était dans le cas de la question précédente. Peut-être parce que les enseignants n'ont pas connaissance des caractéristiques clés de l'apprentissage chez les Autochtones et de la façon dont ces caractéristiques s'appliquent à l'enseignement et à l'apprentissage en éducation artistique. D'un autre côté, il est possible que des degrés moindres d'intégration soient attribuables à un manque de ressources pédagogiques authentiques ou au nombre global d'autres perspectives culturelles que les enseignants essaient de prendre en considération en même temps dans leurs programmes d'études. Il est important de remarquer, toutefois, que la population autochtone augmente dans les écoles du Manitoba et qu'il y a une attente croissante que les perspectives autochtones seront intégrées dans tous les programmes d'études du Manitoba (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Cette constatation

attire l'attention sur la nécessité que les enseignants cherchent des façons efficaces de fusionner les moyens de savoir autochtones et occidentaux dans le contexte de l'éducation artistique.

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Fortement intégrées	68	15,8
Modérément intégrées	215	50,0
Très peu intégrées	129	30,0
Aucunement intégrées	10	2,3
Pas de réponse	8	1,9

42. *Durant les trois dernières années, y a-t-il eu des artistes à l'œuvre dans votre école à un moment donné?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	372	86,5
Non	51	11,9
Pas de réponse	7	1,6

43. *Combien de temps ces artistes ont-ils passé à votre école?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Une journée ou moins	48	11,2
1-5 jours	187	43,5
6-10 jours	61	14,2
Plus de 10 jours	79	18,4
Aucun artiste n'a travaillé à l'école	37	8,6
Pas de réponse	18	4,2

44. Si oui, de quels types d'artistes s'agissait-il? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

	Danseurs	Acteurs	Artistes visuels	Musiciens	Artistes médiatiques	Poètes/écrivains créatifs	Conteurs d'histoires	Autres programmes
Maternelle N=251	34,3 %	40,2 %	42,6 %	70,9 %	11,1 %	24,7 %	50,2 %	7,6 %
Années d'études primaires N=278	39,2 %	40,6 %	52,2 %	76,6 %	15,1 %	30,2 %	55,0 %	7,9 %
Années d'études intermédiaires N=295	36,3 %	39,7 %	59,3 %	70,8 %	18,3 %	31,5 %	45,8 %	8,5 %
Années d'études secondaires N=124	21,8 %	31,5 %	57,3 %	59,7 %	14,5 %	21,8 %	24,2 %	4,8 %
Moyenne globale %	34,7 %	39,0 %	52,5 %	71,1 %	15,0 %	28,1 %	46,8 %	7,6 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

Les questions 42, 43 et 44 visaient à saisir un sens de la nature et du degré de participation par des artistes dans les écoles du Manitoba au cours d'une période de trois ans. Le Tableau 4.42 apporte amplement de preuve étayant la notion que des nombres élevés d'écoles (372 ou 86,5 %) invitent des artistes à faire profiter les élèves de tous les niveaux de leurs habiletés et de leur savoir-faire. Malheureusement, la durée de leur résidence est très courte—1 à 5 jours (187 ou 43,5 %) étant la durée rapportée la plus fréquente, suivie par plus de 10 jours (79 ou 18,4 %), 6 à 10 jours (61 ou 14,2 %) et une journée ou moins (48 ou 11,2 %). Il est réconfortant de voir que seuls des faibles nombres d'écoles (37 ou 8,6 %) ont indiqué qu'aucun artiste n'a passé de temps dans leur établissement. La tendance à la brièveté des résidences conduit à se demander si les artistes enseignent ou se produisent dans des écoles. Cette constatation marque le besoin de rechercher des moyens d'allonger les résidences des artistes pour augmenter l'effet potentiellement positif que cette ressource de la collectivité peut avoir sur l'amélioration des expériences d'apprentissage en éducation artistique pour les élèves de la province et en particulier les moyens par lesquels les résidences d'artiste peuvent être rattachées aux nouveaux programmes d'études en éducation artistique.

Un examen des données récapitulées dans le Tableau 4.44 suggère qu'un éventail d'artistes représentant diverses disciplines d'éducation artistique ont une présence favorable dans les écoles du Manitoba. Globalement, les écoles rapportent que les musiciens sont concernés le plus souvent (71,1 %), suivis par les artistes visuels (52,5 %), les conteurs d'histoire (46,8 %), les acteurs (39,0 %), les danseurs (34,7 %), les poètes/écrivains créatifs (28,1 %) et les artistes médiatiques (15,0 %). Il est possible que les données présentées ici révèlent la disponibilité d'artistes dans certaines disciplines pour des résidences dans des écoles, ou qu'elles reflètent en réalité les intérêts des écoles. Les données semblent aussi indiquer des occasions manquées par des enseignants de fournir aux élèves des expériences bien nécessaires en danse et en arts dramatiques.

D'après les changements au nombre de répondants par tranche de niveaux scolaires, il semblerait que l'utilisation de résidences d'artiste est plus importante aux années d'études intermédiaires (N=295) et aux années d'études primaires (N=278), baisse au niveau de la maternelle (N=251) et diminue encore au niveau des années d'études secondaires (N=124). Cette constatation a été surprenante parce qu'on s'attendait à ce que les spécialistes en arts de la 9^e à la 12^e année soient plus enclins à faire appel à des artistes pour améliorer l'apprentissage que ne le seraient les généralistes de la maternelle à la 8^e année. Les résidences d'artistes ont une utilité directe dans les programmes d'éducation artistique des années d'études secondaires et, par conséquent, l'investissement par les écoles à ce niveau aurait le potentiel d'être sensiblement plus riche. Étant donné la grande taille des locaux des arts de la scène au niveau des années d'études secondaires, il est possible aussi que d'importants groupes d'élèves aient accès à des artistes invités, et que, ainsi, les écoles puissent avoir un rendement très favorable sur leur investissement. Cette constatation pourrait être encore expliquée par la perception que ceux qui dispensent l'éducation artistique aux niveaux d'études supérieurs sont plus qualifiés et qu'ils ont moins besoin de recourir à l'expertise d'artistes de l'extérieur, même si les données de l'enquête ne sous-tendent pas nécessairement cette perception (voir les Tableaux 4.21 à 4.24). D'autres considérations sont que le cloisonnement des disciplines et/ou la rigidité des horaires au secondaire compliquent davantage l'inscription de résidences d'artiste au programme que de la maternelle à la 8^e année, ou éventuellement que les écoles de la maternelle à la 8^e année ont plus d'argent pour financer des résidences d'artiste que les écoles de la 9^e à la 12^e année. En outre, ces constatations indiquent que les besoins d'inclure des résidences d'artiste dans les programmes doivent être développés et promus spécialement auprès des groupes cibles de la maternelle et de la 9^e à la 12^e année.

45. Quels sont les domaines de programmes parascolaires offerts? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

	Arts visuels	Musique	Danse	Arts dramatiques/ théâtre	Arts combinés
Maternelle N=69	31,9 %	36,4 %	33,3 %	15,9 %	11,6 %
Années d'études primaires N=156	37,8 %	63,5 %	36,5 %	22,4 %	10,3 %
Années d'études intermédiaires N=199	34,2 %	72,7 %	35,5 %	38,5 %	10,4 %
Années d'études secondaires N=118	30,5 %	63,6 %	22,9 %	67,8 %	8,5 %
Moyenne globale %	36,2 %	69,0 %	34,9 %	40,0 %	10,7 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

Les données du Tableau 4.45 indiquent que toutes les disciplines d'éducation artistique sont représentées dans les programmes parascolaires offerts par les écoles du Manitoba; toutefois, les changements dans le nombre total de répondants auxquels la question s'est appliquée donnent à penser que toutes les écoles n'offrent pas de programmes parascolaires en éducation artistique, et que, lorsqu'elles le font, il est peu vraisemblable qu'elles offrent des programmes dans toutes les disciplines d'éducation artistique. Globalement, la plupart des écoles déclarent offrir des programmes parascolaires en musique (69,0 %), ce qui représente un pourcentage sensiblement plus élevé que les chiffres rapportés dans le cas des arts dramatiques/théâtre (40,0 %), des arts visuels (36,2 %) et de la danse (34,9 %). Cette constatation témoigne de la vigueur de la musique dans les écoles du Manitoba et reflète le fait qu'il y a plus de spécialistes en musique dans les écoles pour lancer et diriger des programmes parascolaires en musique qu'il y a de spécialistes dans les autres domaines des arts (voir le Tableau 4.46).

Les données qui en résultent laissent entendre que certaines écoles négligent peut-être le potentiel des programmes parascolaires en tant que véhicules pour améliorer les expériences d'apprentissage dans les domaines des arts qui ne sont pas compris dans leur programme régulier d'éducation artistique. Il est intéressant également de souligner que les offres en arts visuels et en danse restent assez stables quand le niveau monte, que les offres en musique augmentent après la maternelle, et que les offres en arts

dramatiques/théâtre augmentent graduellement avec le niveau scolaire. Dans une certaine mesure, ces constatations insinuent que les arts visuels sont plus facilement intégrés dans la journée scolaire que ne le sont les arts de la scène. Au niveau de la maternelle à la 8^e année, l'occurrence des programmes parascolaires est plus élevée en musique (maternelle 36,4 %, 1^{re} à 4^e année 63,5 %, 5^e à 8^e année 72,7 %), mais que, au niveau des années d'études secondaires, l'occurrence de ces activités est plus élevée en arts dramatiques/théâtre (67,8 %).

46. Si vous avez des programmes d'éducation artistique parascolaires, sont-ils dispensés par :
(Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.46					
Type d'enseignant dispensant des programmes parascolaires en éducation artistique					
Discipline d'éducation artistique	Spécialiste diplômé en arts	Enseignants diplômés travaillant de dehors de leur domaine de compétence	Artistes enseignants	Bénévoles	Autres
Arts visuels N=140	30,7 %	33,6 %	19,3 %	19,3 %	7,1 %
Musique N=238	68,5 %	14,3 %	11,3 %	9,2 %	4,2 %
Danse N=145	15,2 %	37,9 %	10,3 %	26,9 %	6,2 %
Arts dramatiques N=164	26,8 %	48,2 %	14,0 %	20,7 %	3,0 %
Moyenne globale %	39,6 %	31,3 %	13,4 %	17,8 %	4,9 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

Comme le montre le Tableau 4.46, la majorité des écoles (70,9 %) déclarent que des enseignants diplômés dirigent des programmes parascolaires d'éducation artistique dans les écoles du Manitoba. Globalement, les spécialistes diplômés en arts (39,6 %) dirigent la plupart des programmes, suivis par les enseignants spécialisés travaillant en dehors de leur domaine de compétence (31,3 %), les bénévoles (17,8 %), les artistes enseignants (13,4 %) et les autres (4,9 %). Fait à remarquer, le pourcentage le plus élevé de programmes parascolaires en musique est dirigé par des spécialistes en musique (68,5 %), mais cette constatation ne s'applique pas aux autres domaines des arts. Dans le cas des arts visuels (33,6 %), de la danse (37,9 %) et des arts dramatiques/théâtre (48,2 %), les programmes parascolaires sont la plupart du temps dirigés par des enseignants diplômés travaillant en dehors de leur domaine de compétence. En outre, il serait utile de déterminer les genres de contrats d'emploi que certaines écoles (13,4 %) déclarent avoir signé avec des artistes enseignants qui dirigent des programmes parascolaires dans leur école.

47. Dans votre école, y a-t-il des locaux équipés et aménagés principalement pour l'éducation artistique dans les domaines mentionnés ci-dessous? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 4.47			
Pourcentage des écoles avec des locaux équipés et conçus pour l'éducation artistique			
	Oui	Non	Ne s'applique pas
Local d'arts visuels	41,2 %	55,3 %	3,5 %
Local de musique	74,9 %	22,1 %	3,0 %
Local de danse	9,8 %	86,5 %	3,7 %
Local des arts dramatiques/théâtre	18,8 %	77,7 %	3,5 %

Le Tableau 4.47 ci-dessus montre que la majorité des écoles ont des salles équipées pour l'enseignement de la musique (74,9 %), mais que cela n'est pas vrai dans les autres domaines des arts. De nombreuses écoles ont répondu qu'elles n'avaient pas de locaux et d'équipement d'enseignement désignés pour la danse (88,5 %), les arts dramatiques/théâtre (77,7 %) ou les arts visuels (55,3 %). Manifestement, ces constatations donnent à penser que les administrateurs scolaires sont dans une « impasse budgétaire » et qu'ils s'inquiètent de leur capacité à fournir des lieux enrichissant pour l'éducation artistique dans leur école. Les lieux à vocation pédagogique sont très importants pour la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage en éducation artistique et chaque discipline a des besoins différents sur le plan des dimensions de la salle de classe, de l'ameublement et de l'espace de rangement, et sous d'autres aspects comme la gestion du son, l'acoustique, l'espace d'exposition et l'éclairage. Il y a un besoin criant de soutien aux administrateurs scolaires et aux enseignants, notamment ceux affectés à des petites écoles, avec des outils et des stratégies pour planifier et des locaux économiques pour l'éducation artistique ou pour identifier des lieux dans la collectivité qui peuvent servir à mettre en œuvre des programmes d'études en danse, en arts dramatiques, en musique et en arts visuels. Les conséquences de la réforme des politiques provinciales de financement des écoles et de la fourniture de formation professionnelle ciblée sur les locaux d'éducation artistique aux responsables des écoles semblent d'une importance primordiale.

48. Est-ce que les élèves de votre école utilisent les outils de technologie numérique dans leurs programmes d'éducation artistique?

Tableau 4.48 Pourcentage des élèves utilisant des outils de technologie numérique en éducation artistique		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	310	72,1
Non	113	26,3
Pas de réponse	7	1,6

49. Si oui, quels outils parmi ceux mentionnés ci-dessous sont utilisés par les enseignants et les élèves en éducation artistique? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 4.49 Pourcentage des enseignants et des élèves en éducation artistique utilisant des outils de technologie numérique			
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)	Pourcentage de (N) Pas de réponse ou 333
Ordinateur	315	73,3	94,6
Scanneur	217	50,5	65,2
Imprimante couleur	229	53,3	68,8
Internet	280	65,1	84,1
Technologie musicale (claviers numériques, séquenceur, etc.)	123	28,6	37,0
Technologie de la danse (tapis de danse, vidéo, etc.)	31	7,2	9,3
Technologie des arts visuels (appareil de photos et caméra numériques, iMovie, Photoshop, etc.)	278	64,7	83,5
Technologies du théâtre (console d'éclairage, mélangeur audio, etc.)	114	26,5	34,2
Logiciel de présentation (PowerPoint, etc.)	241	56,0	72,4
Nouveaux médias (film, vidéo, animation, etc.)	146	34,0	43,8
Conception assistée par ordinateur (CAO)	36	8,4	10,0
CD-ROM	197	45,8	59,2
Disquettes	74	17,2	22,2
DVD	226	52,6	67,9
Autres	11	2,6	3,3
Pas de réponse	97	22,3	S.O.

Selon 72,1 % des écoles, les élèves utilisent des outils de technologie numérique en éducation artistique (voir le Tableau 4.48). Étant donné que 26,3 % des répondants ont indiqué que les élèves n'utilisent pas de technologies, il n'a pas été surprenant de trouver que près de un quart (22,3 %) des écoles n'ont pas répondu à la question de suivi 49. Sur ceux qui n'utilisent pas de technologies, la grande majorité des répondants déclarent employer des ordinateurs (94,6 %) et Internet (84,1 %). La plupart des enseignants en éducation artistique et de leurs élèves utilisent aussi la technologie des arts visuels (83,5 %), les logiciels de présentation (72,4 %), les imprimantes couleur (68,8 %), les DVD (76,9 %), les scanners (65,2 %) et les CD-ROM (59,2 %). D'après les réponses, les technologies suivantes sont utilisées moins fréquemment : nouveaux médias (43,8 %), technologie musicale (37,0 %), technologies du théâtre (34,2 %), disquettes (22,2 %), conception assistée par ordinateur (10,0 %) et technologie de la danse (9,3 %).

Étant donné que *Les bases de l'excellence* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 1995) a identifié la technologie comme une compétence de base à développer à l'échelle des disciplines et des niveaux d'études, il semblerait à la fois nécessaire et désirable de continuer à utiliser les technologies dans l'enseignement et l'éducation artistique. Le manque d'activités pédagogiques en éducation artistique fondées sur les technologies rapporté par certaines écoles peut être attribué au sous-financement dans l'éducation artistique ou au manque de confiance et de compétences des enseignants dans l'enseignement des arts avec des technologies. Ces constatations ont des implications directes sur les outils de technologie des arts, la préparation des enseignants, et la formation professionnelle. Les enseignants en éducation artistique peuvent effectuer un suivi avec *Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : ouvrage de référence destiné à répandre la culture informatique* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006), qui est destiné à « aider les enseignants et les élèves du Manitoba à reconnaître et à développer leur maîtrise des outils de technologie numérique » (p. 6), dans tous les domaines des programmes d'études.

Un très petit nombre de répondants (16 ou 3,7 %) a mentionné d'« autres » outils de technologie qu'utilisent les enseignants et les élèves en éducation artistique dans leur école. Le Tableau 4.49B fournit une liste des autres outils identifiés, avec indication de la fréquence à laquelle ils ont été mentionnés. Dans deux des 16 commentaires (12,5 %), les répondants ont dit qu'« aucune technologie n'est utilisée en éducation artistique » à leur école.

Tableau 4.49B	
« Autres » outils de technologie utilisés par les enseignants et les élèves en éducation artistique	
Outil de technologie	Fréquence
Consoles intelligentes	5
Appareils/équipement d'enregistrement numérique	3
Clés USB/Cartes mémoire	3
Vidéo, projecteurs à cristaux liquides	2
Matériel de vidéoconférence	1
Dragon Naturally Speaking	1
Music Ace	1
PowerPoint	1
Cinéma	1

50. Est-ce que les enseignants de votre école évaluent et mesurent le niveau d'apprentissage en éducation artistique chez les élèves?

Tableau 4.50		
Pourcentage des enseignants mesurant et évaluant l'apprentissage des élèves en éducation artistique		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	395	91,9
Non	32	7,4
Pas de réponse	3	0,7

51. Quelles sont les mesures utilisées pour évaluer l'apprentissage des élèves en éducation artistique? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 4.51A				
Pourcentage d'enseignants utilisant des méthodes d'évaluation en éducation artistique				
Outils d'évaluation	Danse	Musique	Arts dramatiques/ théâtre	Arts visuels
Évaluations selon la performance	12,1 %	68,4 %	29,1 %	54,4 %
Enregistrements audio/vidéo	2,8 %	26,7 %	11,9 %	10,2 %
Grilles d'évaluation	7,0 %	49,8 %	22,1 %	54,4 %
Portfolios	3,0 %	20,0 %	7,9 %	55,3 %
Examens écrits	2,8 %	44,0 %	7,4 %	17,0 %
Tests oraux	2,3 %	39,5 %	7,7 %	11,9 %
Projets	6,0 %	33,7 %	22,3 %	65,1 %
Autoévaluation des élèves	9,3 %	44,7 %	23,0 %	54,4 %
Observation	14,2 %	70,7 %	34,2 %	67,7 %
Participation	15,1 %	70,5 %	32,3 %	65,6 %
Attitude/Comportement	10,9 %	54,2 %	22,8 %	49,8 %
Autres	0,5 %	2,3 %	0,7 %	1,9 %

Un très petit nombre de répondants (10 ou 2,3 %) ont indiqué que des enseignants utilisent d'autres mesures pour évaluer l'apprentissage des élèves en éducation artistique. Le Tableau 4.51B fournit une liste des autres méthodes identifiées, avec indication de la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées. Dans 3 des 10 commentaires (30,0 %), les répondants ont dit que la question était sans objet parce qu'il n'y avait aucune évaluation de l'apprentissage en éducation artistique à leur école.

Outil d'évaluation	Fréquence
Effort	2
Évaluation par des pairs	2
Préparation de matériel et d'équipement requis pour la classe	1
Processus de sélection, jugements	1
Examens du Conservatoire royal de musique (Toronto)	1

Les questions 50 et 51 ont été conçues pour collecter de l'information sur les pratiques de mesure et d'évaluation des enseignants en éducation artistique. Les données du Tableau 4.50 montrent que, de fait, une nette majorité (91,9 %) d'enseignants mesurent et évaluent l'apprentissage des élèves en éducation artistique. Même si les enseignants utilisent un éventail d'outils à des degrés divers, le plus grand nombre de répondants ont rapporté que l'observation est l'une des mesures clés dans trois disciplines d'éducation artistique : la musique (70,7 %), les arts visuels (67,7 %) et les arts dramatiques/théâtre (34,2 %). L'observation est suivie par la participation de la même façon dans les cas suivants : musique (70,5 %), arts visuels (65,6 %) et arts dramatiques/théâtre (32,3 %). En revanche, la participation est suivie par l'observation dans le cas de l'évaluation de la danse (15,1 % et 14,2 %).

Il n'a pas été surprenant de trouver que l'évaluation selon la performance a aussi été rapportée souvent comme un moyen utile de suivre la progression de l'apprentissage des élèves dans les trois arts de la scène : la musique (68,5 %), les arts dramatiques (29,2 %) et la danse (12,1 %). En revanche, et peut-être de façon encore plus prévisible, les projets et les portfolios se sont avérés être les outils les plus utiles dans le cas des enseignants en arts visuels (65,1 % et 55,3 %). Toutes les autres méthodes ont été rapportées comme étant utilisées moins souvent, ce qui pourrait signifier que les enseignants en éducation artistique négligent peut-être l'utilité de certains outils pour les évaluations (par exemple, l'enregistrement vidéo et l'évaluation des portfolios dans les arts de la scène). À la lumière de la littérature pédagogique sur les bonnes pratiques pour l'évaluation en éducation artistique (par exemple, Cornett, 2007), il est intéressant de remarquer chez les enseignants en musique et en arts visuels une prévalence des outils utilisés pour l'évaluation de la participation, de l'attitude et du comportement des élèves. En l'absence de nouveaux cadres de programmes d'études en éducation artistique au moment de la présente étude, il est possible que cette constatation ne doive pas être aussi inattendue. Il serait intéressant d'étudier l'impact des nouveaux résultats d'apprentissage imposés en éducation artistique sur les méthodes et outils d'évaluation des enseignants en éducation artistique au cours des cinq prochaines années.

52. Veuillez indiquer les disciplines artistiques pour lesquelles les bulletins des élèves comprennent des notes. (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Danse	23	5,3
Arts dramatiques/théâtre	98	22,8
Musique	346	80,5
Arts visuels	296	68,8
Arts combinés	39	9,1
Aucune discipline artistique	15	3,5
Autres	24	5,6
Pas de réponse	15	3,5

Certaines écoles (33 ou 7,7 %) ont mentionné d'autres disciplines artistiques pour lesquelles les bulletins des élèves contiennent des notes. Le Tableau 4.52B regroupe les commentaires thématiquement par discipline d'éducation artistique et fournit à la fois des exemples et des fréquences. Dans 2 des 33 commentaires (6,1 %), les répondants ont indiqué qu'aucune autre discipline artistique ne figurait dans les bulletins des élèves à leur école.

Discipline d'éducation artistique	Exemples	Fréquence
Arts et technologies	Animation, film numérique, multimédia, production de vidéo, outils de technologie numérique, programmes d'été de recherche en technologie des arts pour les étudiants de premier cycle	13
Musique	Harmonie, orchestre de jazz, musique chorale	9
Autres pratiques de communication des résultats en éducation artistique	Grilles d'évaluation, commentaires anecdotiques, notes dans les années d'études intermédiaires mais pas dans les années d'études primaires	7
Arts combinés	Activités créatives, technologies de la scène, Artspeak	6
Arts dramatiques/théâtre	Décor de théâtre, stage de théâtre	3
Arts visuels	Arts	3

53. *Utilisez-vous des notes en éducation artistique pour déterminer la moyenne pondérée cumulative des élèves dans votre école?*

Tableau 4.53 Pourcentage des écoles utilisant des notes en éducation artistique pour déterminer la moyenne pondérée cumulative des élèves			
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)	Pourcentage de (N) Sans objet ou 271
Oui	137	31,9	50,6
Non	115	26,7	42,4
Ne s'applique pas	159	37,0	S.O.
Pas de réponse	19	4,4	7,0

54. *Utilisez-vous les notes en éducation artistique pour déterminer l'admissibilité des élèves à des prix de mérite dans votre école?*

Tableau 4.54 Pourcentage des écoles utilisant des notes en éducation artistique pour déterminer l'admissibilité à des prix de mérite			
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)	Pourcentage de (N) Sans objet ou 271
Oui	176	40,9	55,7
Non	130	30,2	41,1
Ne s'applique pas	114	26,5	S.O.
Pas de réponse	10	2,3	3,2

Les questions 52, 53 et 54 ont été conçues pour collecter de l'information sur les pratiques de notation et de communication des résultats en éducation artistique. Le Tableau 4.52A montre que la majorité des écoles rapportent que les bulletins comprennent des notes pour la musique (80,5 %) et les arts visuels (68,8 %). Les bulletins comprenant des notes pour les arts dramatiques/théâtre (22,8 %), les arts combinés (9,1 %), les autres (5,6 %) et la danse (5,3 %) sont beaucoup moins répandus. Quinze écoles seulement (3,5 %) ont déclaré que leurs rapports ne comprenaient pas de notes pour des disciplines artistiques. Le Tableau 4.52B fournit de plus amples détails sur les notes relatives à d'autres arts. Ces pratiques d'établissement des bulletins sont probablement le reflet de la prévalence des programmes d'études de musique et d'arts visuels dans la province; toutefois, il est intéressant que l'inclusion des notes en arts visuels dans les bulletins cumulatifs est moins répandue que dans le cas de la musique.

L'utilisation des notes en éducation artistique pour déterminer la moyenne pondérée cumulative des élèves ne s'appliquait pas dans le cas de 37 % des écoles (voir le Tableau 4.53), ce qui serait la réponse attendue des écoles de la maternelle à la 4^e année ou de la maternelle à la 6^e année. Dans le cas des écoles qui calculent les moyennes pondérées cumulatives des élèves, 50,6 % ont confirmé qu'elles utilisent des notes

d'éducation artistique. Les données présentées dans le Tableau 4.54 montrent encore que la plupart des écoles (40,9 %) ont affirmé qu'elles utilisaient des notes d'éducation artistique pour déterminer l'admissibilité à des prix de mérite, suivies par celles qui n'en utilisent pas (30,2 %), sans objet (26,5 %) et pas de réponse (2,3 %). Les réponses faisant état de l'utilisation de notes d'éducation artistique dans le contexte de l'attribution de prix de mérite aux élèves étaient légèrement plus élevées (55,7 %) dans le cas des répondants pour qui la question était pertinente.

Il est un peu dérangeant, néanmoins, de constater que, dans le cas des écoles qui calculent des moyennes pondérées cumulatives et qui utilisent des notes pour déterminer l'admissibilité des élèves à des prix de mérite, plus de 40 % des répondants ont rapporté qu'ils n'utilisaient pas de notes d'éducation artistique. Cette constatation peut être un indicateur important du degré d'importance que les enseignants et les administrateurs accordent à l'éducation artistique et semble incohérente avec les constatations rapportées précédemment. Si les enseignants et les administrateurs considèrent que la musique et les arts visuels sont aussi importants que d'autres matières, il devrait s'ensuivre que les notes pour ces disciplines des arts sont évaluées équitablement et comprises dans le calcul des moyennes pondérées cumulatives et dans la détermination de l'admissibilité à des prix de mérite. Il est possible que ce résultat reflète un manque de confiance dans les notes rapportées par les enseignants en éducation artistique, ou de pertinence de ces notes, ou la possibilité d'un effet négatif du manque d'exigences de cours éducation artistique de la part des universités pour les bourses d'admission et/ou de début d'études. Il semble important d'effectuer un suivi en explorant le raisonnement qui sous-tend cette tendance.

55. Pour lesquelles des disciplines ci-dessous votre école offre-t-elle au moins une fois par année des expériences de formation professionnelle en éducation artistique? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

	Enseignants généralistes	Spécialistes en arts	Administrateurs scolaires	Parents bénévoles	Aucun	Autres
Arts visuels N=329	45,9 %	30,0 %	10,6 %	6,4 %	31,0 %	2,4 %
Musique N=356	25,8 %	49,7 %	6,2 %	2,8 %	25,8 %	0,8 %
Danse N=256	17,6 %	10,5 %	2,7 %	4,3 %	50,4 %	2,7 %
Arts dramatiques/théâtre N=269	28,3 %	19,7 %	5,6 %	3,7 %	47,2 %	0,8 %
Arts combinés N=242	28,5 %	9,1 %	6,6 %	4,5 %	52,1 %	0,8 %
Pourcentages globaux moyens	38,2 %	23,8 %	6,3 %	4,3 %	41,3 %	1,5 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de répondants auxquels la question s'appliquait.

Les données présentées dans le Tableau 4.55 laissent entendre que globalement, la plupart des écoles (41,3 %) déclarent qu'elles n'offrent pas de formation professionnelle en éducation artistique aux membres de leur personnel. Cette constatation peut signifier que, quoique les écoles aient une part de responsabilité à l'égard de la formation professionnelle, la direction des divisions en est la principale responsable. Quand les écoles partagent vraiment cette responsabilité, elles fournissent la plupart des possibilités globalement dans le cas des enseignants généralistes (38,2 %), suivis par les spécialistes en arts (23,8 %), les administrateurs scolaires (6,3 %) et les parents (4,3 %). Étant donné que les enseignants généralistes s'impliquent tellement dans l'enseignement des arts visuels, des arts dramatiques/théâtre et de la danse, il est problématique que les dispositions prises pour leur formation professionnelle permanente dans ce domaine ne soient pas plus fortes. Autre fait troublant, la rareté de la formation professionnelle en éducation artistique pour les administrateurs scolaires, nos chefs de file de l'instruction dans tous les domaines des programmes d'études. Puisque le soutien et l'encouragement à l'éducation artistique sont perçus comme étant les plus élevés chez les parents (voir le Tableau 4.7), il convient aussi de souligner qu'ils bénéficient de tellement peu de possibilités de perfectionnement en éducation artistique.

Sur les écoles qui offrent de la formation professionnelle en éducation artistique aux enseignants généralistes, les plus hauts scores vont aux arts visuels (45,9 %), suivis par les arts combinés (28,5 %), les arts dramatiques/théâtre (28,3 %), la musique (25,8 %) et la danse (17,6 %). Il semblerait que des efforts concertés soient nécessaires pour augmenter la formation professionnelle dans tous les disciplines pour les enseignants généralistes. Dans le cas des spécialistes en arts, la musique obtient le plus gros chiffre (49,7 %), suivie par les arts visuels (30,0 %), les arts dramatiques/théâtre (19,7 %), la danse (10,5 %) et les arts combinés (9,1 %), ce qui reflète vraisemblablement la répartition des spécialistes en arts qui travaillent dans le système scolaire.

Besoins et défis

56. À part le financement, veuillez qualifier les besoins de votre école en matière d'éducation artistique.

Domaine de besoin	Besoins satisfaits	Certains besoins	Besoins moyens	Grands besoins	Besoins criants	Ne s'applique pas
Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division	40,2 %	16,5 %	15,6 %	10,9 %	4,7 %	12,1 %
Ressources pédagogiques	14,4 %	25,3 %	34,0 %	16,5 %	4,0 %	5,8 %
Locaux adéquats/appropriés	23,3 %	19,8 %	26,0 %	19,1 %	7,2 %	4,7 %
Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants	13,5 %	23,5 %	34,4 %	17,7 %	5,8 %	5,1 %
Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	32,3 %	17,7 %	24,0 %	14,7 %	5,3 %	6,0 %
Temps d'enseignement suffisant	38,4 %	17,2 %	23,7 %	10,9 %	4,7 %	5,1 %
Flexibilité dans l'établissement de l'horaire	42,3 %	18,1 %	22,8 %	6,7 %	2,6 %	7,4 %
Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	29,3 %	20,0 %	21,2 %	17,7 %	5,1 %	6,7 %
Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique	54,0 %	9,5 %	8,6 %	6,7 %	4,4 %	16,7 %
Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents	29,5 %	27,0 %	21,9 %	10,5 %	3,7 %	7,4 %
Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale	19,3 %	23,3 %	28,8 %	15,1 %	8,1 %	5,3 %
Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique	8,4 %	15,3 %	19,8 %	30,2 %	22,1 %	4,2 %

Les données présentées dans le Tableau 4.56A indiquent que le besoin d'un nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique a obtenu la cote Besoins satisfaits par la plupart des écoles (54,0 %), suivi par Flexibilité dans l'établissement de l'horaire (42,3 %), Flexibilité des calendriers (40,2 %), Temps d'enseignement suffisant (38,4 %), Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (32,3 %), Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents (29,5 %), et Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (29,3 %). La majorité des réponses concernant les enseignants bilingues en éducation artistique

reflètent vraisemblablement le nombre élevé d'écoles qui n'offrent pas de programmes d'éducation artistique en langue seconde. La formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants a été identifiée comme un domaine ayant des Besoins moyens par 34,4 % des répondants, suivie par Ressources pédagogiques (34,0 %), Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale (28,8 %) et Locaux adéquats/appropriés (26,0 %). La plupart des répondants (30,2 %) ont estimé que les Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique constituent des Grands besoins.

Domaine de besoin	Ordre d'importance
Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique	1
Ressources pédagogiques	2
Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants	3
Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale	4
Locaux adéquats/appropriés	5
Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	6
Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	7
Temps d'enseignement suffisant	8
Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents	9
Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division	10
Flexibilité dans l'établissement de l'horaire	11
Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique	12

La polarisation des évaluations vers une extrémité ou l'autre du continuum a été établie en étudiant de près les pourcentages du Tableau 4.56A et en calculant la direction vers laquelle la majorité des évaluations convergeaient. Selon ces calculs, un ordre d'importance, des besoins les plus aux moins criants identifiés par les écoles, peut être proposé dans le Tableau 4.56B :

1. Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique (grands 30,2 %, criants 22,1 %)
2. Ressources pédagogiques (certains 25,3 %, moyens 34,0 %)
3. Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants (certains 23,5 %, moyens 34,4 %)

4. Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale (certains 23,3 %, moyens 28,8 %)
5. Locaux adéquats/appropriés (certains 19,8 %, moyens 26,0 %)
6. Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (satisfaits 29,3 %, certains 20,0 %)
7. Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (satisfaits 32,3 %, certains 17,7 %)
8. Temps d'enseignement suffisant (satisfaits 38,4 %, certains 17,2 %)
9. Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents (satisfaits 29,5 %, certains 27,0 %)
10. Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division (satisfaits 40,2 %, certains 16,5 %)
11. Flexibilité dans l'établissement de l'horaire (satisfaits 42,3 %, certains 18,1 %); et
12. Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique (satisfaits 54,0 %, certains 9,5 %).

Globalement, ces constatations suggèrent que du point de vue des écoles, celles-ci ont dans une certaine mesure des besoins en matière d'éducation artistique dans tous les domaines visés par l'enquête. Sauf dans le cas des enseignants bilingues en éducation artistique, aucun domaine n'a obtenu la mention « besoins satisfaits » par la majorité des répondants. Cette constatation reflète vraisemblablement le nombre important d'écoles qui n'offrent pas de programmes d'éducation artistique en langue seconde. Le message le plus fort des écoles qui ressort de cette analyse des besoins s'adresse aux pouvoirs publics en éducation à qui incombe la mise à jour de la documentation des programmes d'études en éducation artistique, seul domaine identifié comme présentant de « grands besoins » par la plupart des répondants. Heureusement, Éducation Manitoba répond déjà à ce besoin, car de nouveaux programmes d'études en éducation artistique sont en préparation pour la danse, les arts dramatiques/théâtre, la musique et les arts visuels. Les responsables en éducation artistique devraient aussi accorder une attention particulière aux besoins exprimés par les écoles relativement à la formation professionnelle, aux ressources pédagogiques, aux énoncés de valeur et aux locaux en éducation artistique.

57. *Quels autres défis votre école doit-elle relever en matière d'éducation artistique?*

Tableau 4.57	
Autres défis que les écoles rencontrent en matière d'éducation artistique?	
Défis	Fréquence
Financement adéquat	53
Enseignants spécialistes en arts et domaines des programmes	36
Locaux et espaces réservés à l'éducation artistique	33
Temps d'instruction et calendriers des programmes d'études	26
Choix de cours et concurrence	13
Défis liés aux « petites écoles »	11
Manque de soutien pour les arts (division, enseignants, collectivités)	10
Baisse des inscriptions d'élèves	9
Formation professionnelle pour les enseignants généralistes	5
Manque de ressources d'enseignement et connaissance des moyens d'accès aux ressources	4
Manque de ressources communautaires en éducation artistique	4
Documents des programmes d'études et pratiques d'évaluation à jour	4
Grande taille des classes	4
Égalité des chances en éducation artistique pour les communautés scolaires à faible niveau socio-économique	3
Égalité de l'accès aux arts pour les élèves	2
Intégration des arts à l'échelle des programmes d'études	2
Mise en place de programmes d'études en danse	2
Prise en considération des problèmes d'inclusion et de diversité dans l'éducation artistique	2
Pensée professionnelle pour orienter la pratique de l'éducation artistique	1
Qualité de l'éducation artistique	1

L'invitation à commenter les autres défis que doivent affronter les écoles pour dispenser l'éducation artistique a suscité 177 (41,2 %) commentaires écrits chez les répondants. Le Tableau 4.57 présente les 20 thèmes résultant d'une analyse de ces commentaires et de la fréquence à laquelle on les rencontre. Quatre grands thèmes sont ressortis en priorité et ont été qualifiés d'importants pour plus de 10 % des auteurs de ces commentaires : financement adéquat (53 ou 30,0 %); enseignants spécialistes et domaines des programmes (36 ou 20,3 %); locaux et espaces réservés à l'éducation artistique (33 ou 18,6 %); et temps d'instruction et calendriers des programmes d'études (26 ou 14,7 %).

Des voix représentatives des écoles pourront être communiquées. Elles permettront d'en savoir plus sur ces défis importants. Le thème prédominant (« financement adéquat »)

ressort de commentaires comme « notre plus grand défi est le manque de fonds pour acheter les fournitures nécessaires » ou « financement des fournitures et des ressources pour l'enseignement et pour la mise à niveau des installations et de l'équipement ». Un nombre élevé d'écoles, la plupart de l'extérieur de la région de Winnipeg, ont identifié les spécialistes en arts et les domaines des programmes comme un sérieux défi. Par exemple, un répondant a déclaré qu'« un manque de personnel qualifié et de personnel de soutien pour offrir les programmes et aussi les autres matières obligatoires » posait des difficultés. Dans la même veine, un autre répondant a déclaré qu'« une petite école n'a pas suffisamment de personnel pour les cours du tronc commun de programmes », qu'elle « doit s'occuper sérieusement des PRIORITÉS », et qu'« elle n'a pas les moyens de TOUT enseigner! ». Pour illustrer les préoccupations au sujet des locaux, un répondant a identifié que le manque de « locaux adéquats en éducation artistique pour le rangement » pose des problèmes puis a expliqué qu'il y avait « seulement une salle d'éducation artistique pour deux sections d'éducation artistique » et que « l'harmonie se faisait virer pour laisser la place au théâtre chaque fois que le local de musique devait servir de théâtre ou pour des spectacles, des réunions ou des locations ». Un autre a exprimé le besoin d'« avoir assez de place — notre gymnase est très petit pour notre population. Nous avons perdu notre salle d'art à une autre classe ». Les termes « espace convenable », « plus d'espace », ou des besoins précis comme « un théâtre » sont revenus souvent. Le temps d'enseignement et les calendriers ont aussi été mentionnés fréquemment. Des écoles ont dit que « contenir l'éducation artistique dans l'horaire » est difficile parce que « le programme d'études est chargé » et que « des choses viennent sans cesse s'ajouter à notre charge de travail ».

Un second ensemble de thèmes tirés des commentaires écrits de plus de 5 % mais de moins de 10 % des répondants a fait ressortir quatre autres défis : le choix de cours et la concurrence (13 ou 7,3 %); les défis reliés aux « petites écoles » (11 ou 6,2 %); le manque de soutien à l'éducation artistique de la part de la division, des enseignants ou de la collectivité (10 ou 5,6 %); et la baisse des inscriptions d'élèves (9 ou 5,1 %).

Certains répondants estiment que l'éducation artistique est en « concurrence » avec d'autres cours facultatifs, l'éducation physique récemment devenue obligatoire, et les autres cours en général. Un répondant a dit que « l'accroissement de la demande dans d'autres matières, comme les mathématiques et les sciences, en vient à empêcher les élèves de prendre des cours d'éducation artistique », et un autre a indiqué qu'il y avait comme une « obligation de faire concurrence à d'autres disciplines pour capter l'intérêt des élèves ». Les petites écoles rencontrent évidemment d'autres obstacles pour offrir de l'éducation artistique étant donné « le peu de personnel et le fait qu'elles soient souvent multiniveaux ». Par exemple, un répondant a dit « Nous essayons d'intégrer l'éducation artistique le mieux que nous pouvons aux autres matières, mais notre personnel doit être capable de faire une foule de choses, de l'encadrement à l'enseignement de matières avec lesquelles il n'est pas tout à fait à l'aise. La plupart des membres de notre personnel enseignent plusieurs matières à plusieurs niveaux d'études ». D'autres répondants ont exprimé le point de vue que l'éducation artistique « n'est pas une priorité de la division », que les enseignants n'éprouvent « aucun intérêt » pour l'éducation artistique, ou qu'il existe une « attitude très négative à propos de la nécessité de l'éducation

artistique » dans leur localité. Le problème de la « baisse des inscriptions » soulevé par d'autres écoles a été mis sur le même pied que « moins d'enseignants » disponibles pour dispenser l'éducation artistique.

Les 12 thèmes divers restants ont été signalés par de très petits groupes qui ont répondu à cette question ouverte (moins de 5 %). D'autres défis ont été identifiés :

- formation professionnelle pour les enseignants généralistes (5 ou 2,8 %),
- manque de ressources d'enseignement et connaissance des moyens d'accès aux ressources (4 ou 2,3 %),
- manque de ressources communautaires en éducation artistique (4 ou 2,3 %),
- documents des programmes d'études et pratiques d'évaluation à jour (4 ou 2,3 %),
- grande taille des classes (4 ou 2,3 %),
- égalité des chances en éducation artistique pour les communautés scolaires à faible niveau socio-économique (3 ou 1,7 %),
- égalité de l'accès aux arts pour les élèves (2 ou 1,1 %),
- intégration des arts à l'échelle des programmes d'études (2 ou 1,1 %),
- mise en place de programmes d'études en danse (2 ou 1,1 %),
- prise en considération des problèmes d'inclusion et de diversité dans l'éducation artistique (2 ou 1,1 %),
- pensée professionnelle pour orienter la pratique de l'éducation artistique (1 ou 0,6 %),
- qualité de l'éducation artistique (1 ou 0,6 %).

Liens avec la collectivité

58. Dans quelle mesure les parents et tuteurs participent-ils aux activités ci-dessous?

Tableau 4.58					
Degré d'implication des parents et tuteurs dans l'éducation artistique					
	implication très active	implication modérée	implication très limitée	Aucune implication	Pas de réponse
Évènements de nature artistique à l'école	51,6 %	28,1 %	11,6 %	5,6 %	3,0 %
Bénévolat dans les programmes d'éducation artistique	10,5 %	35,6 %	31,2 %	18,1 %	4,7 %
Parrainage d'activités de financement pour l'éducation artistique	20,0 %	26,0 %	24,0 %	22,8 %	7,2 %

Un peu plus de la moitié (51,6 %) des écoles ont rapporté que les parents et les tuteurs ont une implication très active dans l'éducation artistique en fournissant de l'aide lors des événements de nature artistique à l'école (voir le Tableau 4.58). Dans le cas du bénévolat dans les programmes d'éducation artistique, la majorité des écoles ont indiqué que l'implication chute à modérée (35,6 %) et à très limitée (31,2 %). La moitié exactement rapporte que les parents et les tuteurs tombent dans les tranches modérée (26,0 %) et très limitée (24,0 %) dans le cas du parrainage d'activités de financement pour l'éducation artistique. On peut supposer que les 20 % d'écoles qui font état de parents et de tuteurs ayant une participation très active (20,0 %) à la collecte de fonds disposent de programmes dirigés par les parents, comme Band Boosters.

Ces données portent à croire que les parents et les tuteurs sont relativement impliqués dans l'éducation artistique et lui sont d'un grand soutien, ce qui peut expliquer pourquoi les écoles les ont perçus comme une source considérable d'encouragement pour l'éducation artistique dans les réponses données à la question 7. Étant donné la disposition positive des parents et des tuteurs envers l'éducation artistique et leur volonté de s'impliquer dans les événements et les programmes artistiques, l'initiation et le renforcement de relations actives peut conduire à des améliorations et à de la croissance dans les programmes d'éducation artistique des écoles. Des stratégies pour impliquer les parents et les tuteurs ayant des emplois à temps plein et peu de temps à consacrer au bénévolat doivent être examinées et étudiées soigneusement.

59. *Quels sont les moyens pris par votre école pour diffuser l'information à la collectivité concernant l'éducation artistique?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Bulletin de nouvelles	377	87,7
Site web	206	47,9
Brochure	63	14,7
Forum destiné aux parents	70	16,3
Autres	88	20,5
Pas de réponse	15	3,5

Le Tableau 4.59A fournit des éléments permettant de penser qu'un très grand nombre d'écoles du Manitoba communiquent de l'information à la collectivité à propos de l'éducation artistique. L'outil d'information utilisé le plus fréquemment est sans conteste le bulletin de nouvelles de l'école (87,7 %), suivi par le site web de l'école (47,9 %). Les écoles utilisent aussi mais moins fréquemment un éventail (20,5 %) d'outils, les rencontres en personne (16,3 %) et des brochures (14,7 %).

Approximativement un quart de la population de répondants (109 ou 25,3 %) a choisi d'inclure d'« autres » outils d'information qu'ils trouvent utiles pour communiquer à la collectivité de l'information sur l'éducation artistique (voir le Tableau 4.59B). Cinq outils ont été mentionnés dans 10 % ou plus des commentaires écrits :

- présentation et promotion d'œuvres d'élèves (23 ou 21,1 %),
- bulletins de nouvelles et avis aux parents (21 ou 19,3 %),
- rapports aux conseils consultatifs de parents (16 ou 14,7 %),
- médias locaux (14 ou 12,8 %),
- affichage (13 ou 11,9 %).

Plus de 5 % mais moins de 10 % des répondants ont mentionné deux outils : les journées portes ouvertes et/ou visites de classes d'éducation artistique (10 ou 9,2 %) et les conférences données par des parents enseignants (8 ou 7,3 %). Six répondants (5,5 %) ont dit qu'ils n'avaient pas utilisé d'autres outils. Sept outils additionnels ont été mentionnés dans moins de 5 % des commentaires : bouche à oreille (4 ou 3,7 %); ateliers et/ou ateliers pour les parents et leurs enfants (3 ou 2,8 %); manuels pour les parents (2 ou 1,8 %); calendriers mensuels, planigrammes, ou agendas d'école (2 ou 1,8 %); courriel (1 ou 0,9 %); bulletins scolaires (1 ou 0,9 %) et rapports au Conseil des arts du Manitoba (1 ou 0,9 %).

Outils d'information	Fréquence
Présentation et promotion d'œuvres d'élèves (concerts, stands, DVD de promotion, cédéroms, vidéos, assemblées)	23
Bulletins de nouvelles et avis aux parents, lettres aux parents (à l'initiative de l'enseignant et/ou des élèves)	21
Rapports aux conseils consultatifs de parents	16
Médias locaux (journaux, télévision et/ou radio)	14
Affichage (affiches, panneaux d'affichage extérieurs, babillards communautaires)	13
Journées portes ouvertes ou visites de classes d'éducation artistique	10
Rencontres et conférences parents-enseignants	8
Aucun	6
Bouche-à-oreille	4
Ateliers ou voyages éducatifs pour les parents et les enfants	3
Manuels pour les parents	2
Calendriers mensuels, planigrammes, ou agendas d'école	2
Correspondance par courriel	1
Bulletins scolaires	1
Rapports au Conseil des arts du Manitoba	1

60. Dans quelle mesure votre école participe-t-elle aux activités ci-dessous?

Choix de réponses	Participation très active	Participation modérée	Participation très limitée	Aucune participation	Pas de réponse
Expositions et spectacles des élèves destinés à la population locale	37,9 %	46,3 %	10,9 %	3,5 %	1,4 %
Partenariats avec des artistes et des groupes artistiques	11,9 %	39,3 %	33,5 %	12,8 %	2,6 %

La majorité des répondants ont répondu que la participation de l'école aux expositions et aux spectacles des élèves destinés à la population locale tombe dans les tranches Participation très active (37,9 %) à Participation modérée (46,3 %). Cette constatation permet de penser que les écoles font de gros efforts pour promouvoir l'éducation artistique dans le domaine public. Les partenariats entre écoles et artistes et des groupes artistiques, toutefois, sont notés plus bas, la majorité des indicateurs arrivant dans les tranches Participation modérée (39,3 %) et Participation très limitée (33,5 %). Ces résultats indiquent qu'il convient de rechercher des moyens d'augmenter les partenariats entre écoles et artistes et les groupes artistiques de leur localité. Les responsables des écoles et les communautés artistiques ont besoin de se rencontrer dans le cadre de conversations ciblées qui déboucheront sur la planification et la mise sur pied de partenariats capables de saisir les besoins et les intérêts des écoles, dans le cas surtout de celles qui n'ont pas de spécialistes en arts à qui confier la mise en œuvre des programmes d'éducation artistique.

61. *Votre école a-t-elle utilisé l'un des programmes ci-dessous offerts par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)*

Tableau 4.61		
Pourcentage des écoles utilisant les programmes d'Éducation Manitoba		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Subventions pour le Mois de la musique au Manitoba	49	11,4
Subvention de voyage pour les jeunes artistes de la scène	39	9,1
Programme parascolaire d'enrichissement artistique pour les élèves	27	6,3
Non, notre école n'a pas eu recours à ces programmes	316	73,5
Pas de réponse	23	5,3

Étant donné que le financement est régulièrement identifié comme un défi que rencontrent les écoles pour offrir des programmes d'éducation artistique, il est dommage de constater que la majorité des répondants (73,5 %) ne se prévalent pas des programmes de subventions reliés à l'éducation artistique que le Ministère met à la disposition des écoles. À première vue, il pourrait sembler que les écoles sous-utilisent l'argent du ministère, mais, en réalité, les conseillers en éducation artistique déclarent que la totalité de l'argent disponible est utilisée et distribuée. Le point essentiel est que les fonds disponibles ne rejoignent qu'un petit nombre d'écoles du Manitoba. Chez ceux qui disent utiliser les programmes de subventions à l'éducation artistique, le plus utilisé est la Subvention pour le Mois de la musique au Manitoba (11,4 %), suivie par la Subvention de voyage pour les jeunes artistes de la scène (9,1 %) et enfin par le Programme parascolaire d'enrichissement artistique pour les élèves (6,3 %). Il y a un besoin évident de faire pression sur le Ministère pour augmenter les fonds alloués aux programmes de subventions en arts afin que plus d'écoles puissent bénéficier d'un tel afflux de ressources.

62. Quels programmes parmi les suivants utilisez-vous pour compléter ou améliorer les expériences d'apprentissage des élèves en éducation artistique dans votre école? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
GénieArts	67	15,6
Apprendre par les arts	51	11,9
Artistes à l'école	299	69,5
Autres	35	8,1
Pas de réponse	79	18,4

Les données présentées dans le Tableau 4.62A corroborent l'idée qu'Artistes à l'école, l'un des programmes de promotion de l'éducation artistique qu'offre le Conseil des arts du Manitoba, est le plus répandu des programmes communautaires d'éducation artistique qui visent à compléter et améliorer l'éducation artistique à l'école. Ce programme vise à augmenter l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba en regroupant des artistes professionnels représentant tous les domaines des arts, et les élèves et les enseignants de la maternelle à la 12^e année. En utilisant un annuaire imprimé d'artistes et des projets pédagogiques qu'elles ont elles-mêmes conçus, les écoles sollicitent des résidences de courte ou de longue durée. Des pourcentages beaucoup plus faibles de répondants ont mentionné qu'ils utilisaient GénieArts (15,6 %), un programme qui favorise les partenariats en enseignement entre artistes et enseignants pour atteindre des résultats d'apprentissage non couverts par les programmes d'études en éducation artistique en recourant à une pédagogie fondée sur l'éducation artistique. GénieArts Manitoba, financé initialement par la J. W. McConnell Family Foundation, est un partenariat provincial auquel participent Éducation Manitoba et le Conseil des arts du Manitoba. Encore moins d'écoles déclarent participer à Apprendre par les arts (11,9 %), une initiative internationale à grande échelle des écoles publiques créée et mise sur pied par le Conservatoire royal de musique (Toronto), dont l'objectif est d'utiliser les arts comme outils pour répondre aux divers besoins d'apprentissage de tous les élèves et qui accorde beaucoup d'importance à la formation professionnelle des enseignants.

Tableau 4.62B
« Autres » programmes utilisés par les écoles pour compléter l'apprentissage en éducation artistique

Programmes supplémentaires	Fréquence
Artistes invités/spécialistes	17
Partenariats dans le domaine des arts	13
Programmes subventionnés d'éducation artistique à l'école	9
Aucun	9
Programmes mis en œuvre à l'échelle de la division	7
Programmes éducatifs offerts par des organismes culturels	6
Évènements communautaires de nature artistique	1

Cinquante-trois (12,3 %) commentaires des répondants ont fourni de plus amples renseignements sur les « autres » programmes qu'utilisent les écoles pour compléter l'éducation artistique dispensée à leurs élèves. Sept thèmes inscrits dans le Tableau 4.62B ci-dessus émanaient d'une analyse de ces commentaires : artistes invités/spécialistes (17 ou 32,1 %); partenariats dans le domaine des arts (13 ou 24,5 %); programmes subventionnés d'éducation artistique à l'école (9 ou 17,0 %); aucun (9 ou 17,0 %); programmes mis en œuvre à l'échelle de la division (7 ou 13,2 %); programmes éducatifs offerts par des organismes culturels (6 ou 11,3 %); et évènements communautaires de nature artistique (1 ou 1,9 %).

Voici des exemples de commentaires exprimés par plus de 20 % des personnes qui ont choisi l'option Autres. Un répondant a indiqué qu'à son école « un artiste local vient travailler avec divers groupes », et un autre a déclaré que l'école « embauche des musiciens professionnels qui viennent donner des cliniques ». Parlant de l'utilisation de partenariats dans le domaine des arts, certains ont mentionné de nouveau les choix proposés, comme « L'école a utilisé Artistes à l'école dans le passé ». Toutefois, d'autres programmes ont été identifiés, comme Literacy through the Arts (littéracie avec les arts), Arts Olympics (festival olympique des arts), Shakespeare in the Park (Shakespeare au parc) et le programme Lighthouse.

Des faibles nombres (moins de 20 %) de répondants ont offert des renseignements additionnels. Des subventions que les écoles utilisent pour mettre sur pied des programmes supplémentaires en éducation artistique ont été identifiées : Expressive Arts Grant (arts de la scène), Programme de financement des arts dans les écoles et la collectivité, Experiential Learning Grant (apprentissage fondé sur l'expérience), Subvention favorisant la réussite scolaire chez les élèves autochtones, Building Student Success with Aboriginal Parents Grant (développement de la réussite des élèves avec les parents autochtones) et la Children's Heritage Grant (subvention du patrimoine pour les enfants). Quelquefois, les divisions et les écoles conçoivent leurs propres programmes d'éducation artistique supplémentaires, comme l'Orff Children's Day (journée Orff des enfants), Arts in the Park (les arts au parc), ou Uninterrupted Music Listening (écoute

ininterrompue de musique). Certaines écoles utilisent les programmes éducatifs qu'offrent les organismes culturels, comme l'Art Gallery of Western Manitoba, le Manitoba Theatre for Young People, ou le Manitoba Theatre Centre, pour compléter les activités d'éducation artistique. Surprise! un seul répondant a indiqué que son école incorporait des événements communautaires de nature artistique à ses programmes d'éducation artistique.

63. *Y a-t-il des sorties éducatives organisées relativement à l'enseignement de l'éducation artistique dans votre école?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	353	82,1
Non	69	16,0
Pas de réponse	8	1,9

Il est réconfortant de constater que l'immense majorité (82,1 %) des écoles déclarent qu'elles organisent pour leurs élèves des sorties éducatives consacrées à l'éducation artistique. Cette constatation indique clairement que les enseignants du Manitoba encouragent l'apprentissage actif et authentique des arts en sortant du cadre de leur classe et en invitant les élèves à se frotter directement aux arts dans leur localité. Le nombre élevé de réponses faisant état de sorties éducatives consacrées à l'éducation artistique reflète peut-être aussi les efforts que déploient les organismes culturels pour mettre sur pied et étendre leur programmation éducative, objectif que le Conseil des arts du Manitoba encourage. L'habitude de lier la formation professionnelle des enseignants et les résultats d'apprentissage en éducation artistique à des programmes spéciaux d'éducation artistique peut aussi contribuer à expliquer cette constatation.

On devrait continuer d'encourager les sorties éducatives en tant que stratégie d'apprentissage. Elles permettent de rendre vivants les concepts de l'éducation artistique, de faciliter l'interaction avec les artistes et les œuvres d'art, et de cultiver une appréciation de ce que peut offrir leur communauté artistique. Il est important aussi de veiller à ce que les organismes des secteurs des arts et de la culture aient connaissance des buts et des domaines d'apprentissage essentiels que contiennent les documents des programmes en éducation artistique afin de pouvoir renforcer les liens d'apprentissage. Il est crucial que les enseignants conservent l'habitude d'exposer les élèves à un monde d'expériences artistiques auxquelles ils n'ont peut-être pas accès chez eux (par exemple, productions théâtrales, spectacles de danse, concerts, galeries d'art). Les sorties éducatives sont un moyen valable de motiver les élèves en éveillant leur intérêt et en piquant leur curiosité envers l'éducation artistique.

64. Parmi les éléments ci-dessous, lesquels sont présents dans votre collectivité, et lesquels utilisez-vous pour compléter ou améliorer les programmes ou cours en éducation artistique? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 4.64				
Utilisation des ressources locales pour compléter ou améliorer les programmes ou cours en éducation artistique				
Ressource locale	Dans notre collectivité	Utilisé pour compléter et/ou améliorer les programmes et l'enseignement en éducation artistique	% de différence	Ne s'applique pas
Orchestre local ou professionnel	29,1 %	30,2 %	-0,3 %	12,6 %
Groupe de musique local ou professionnel	32,1 %	22,3 %	9,8 %	12,6 %
Chorale locale ou professionnelle	30,9 %	17,9 %	13,0 %	12,6 %
Troupe de théâtre locale ou professionnelle	35,1 %	30,2 %	4,9 %	12,6 %
Troupe de danse locale ou professionnelle	23,7 %	17,4 %	6,3 %	12,6 %
Centre artistique ou culturel	34,4 %	23,7 %	10,7 %	12,6 %
Musée ou galerie d'art	43,7 %	42,3 %	1,4 %	12,6 %
Théâtre ou salle de spectacle, d'arts dramatiques	31,4 %	25,3 %	6,1 %	12,6 %
Artistes et groupes d'artistes locaux	50,2 %	43,0 %	7,2 %	12,3 %
Célébrations culturelles	50,5 %	35,1 %	15,4 %	12,3 %
Événements ou festivals artistiques locaux	45,3 %	30,9 %	14,4 %	12,6 %
Université/Collège	18,4 %	12,3 %	6,1 %	12,3 %
Bibliothèque	46,7 %	26,0 %	20,7 %	12,1 %

Le Tableau 4.64 apporte des confirmations qui donnent à penser qu'il existe de nombreuses ressources locales pour l'éducation artistique et qu'elles peuvent être utilisées pour compléter ou améliorer les programmes d'éducation artistique dans les écoles. D'intéressantes observations peuvent être faites en comparant les différences dans les pourcentages relevés entre les ressources existantes dans les localités et les utilisations que font les écoles des ressources disponibles. Les orchestres locaux ou professionnels (0,3 %) émergent comme étant les mieux utilisés quand il y en a, suivis par les musées ou les galeries d'art (1,4 %) et les troupes de théâtre locales ou professionnelles (4,9 %). D'autres ressources semblent légèrement sous-utilisées par les écoles : théâtres ou salles de spectacle, d'arts dramatiques (6,1 %), universités ou

collèges (6,1 %), troupes de danse locales ou professionnelles (6,3 %), artistes et groupes d'artistes locaux (7,2 %) et groupes de musique locaux ou professionnels (9,8 %). Les ressources les plus nettement sous-utilisées sont les centres artistiques ou culturels (10,7 %), les chorales locales ou professionnelles (13,0 %), les événements ou festivals artistiques locaux (14,4 %), les célébrations culturelles (15,4 %) et les bibliothèques (20,7 %).

Ces données montrent que les efforts de promotion de l'éducation de certains organismes culturels fonctionnent très efficacement, alors que d'autres groupes pourraient avoir intérêt à revoir leur stratégie de contribution aux objectifs d'éducation artistique et de renforcement des liens avec les écoles. Cette constatation pourrait servir de déclencheur pour la communauté de l'éducation artistique en l'incitant à étudier des moyens d'utiliser les ressources locales pour promouvoir et améliorer l'éducation artistique, par exemple :

- création de nouvelles invitations à des sorties éducatives consacrées à l'éducation artistique;
- mise en place de partenariats avec des enseignants pour l'élaboration de programmes d'éducation artistique;
- élaboration de matériaux et de ressources réceptives aux cultures pour le programme d'études en éducation artistique;
- réponse aux nouveaux programmes d'études en éducation artistique;
- offre d'expériences en éducation artistique aux enseignants (formation préalable ou perfectionnement professionnel), aux parents et aux administrateurs scolaires;
- partage des locaux et des ressources;
- participation aux résidences d'artistes;
- contribution aux programmes d'éducation artistique courants réguliers et parascolaires;
- création d'activités et spectacles éducatifs.

65. *Votre école a-t-elle utilisé sa copie gratuite de la vidéo Learning for Life: Why the Arts Matter, produite en 2003 par l'Alliance for Arts Education in Manitoba?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	55	12,8
Non	212	49,3
Je ne sais pas	150	34,9
Pas de réponse	13	3,0

Votre école a-t-elle utilisé sa copie gratuite de la vidéo *Learning for Life: Why the Arts Matter*, produite en 2003 par l'Alliance for Arts Education in Manitoba? Cet outil de promotion multimédia, qui met en vedette les programmes d'éducation, les enseignants et les élèves en éducation artistique du Manitoba, vise à informer le public et le monde de l'éducation et à valoriser l'éducation artistique. Éducation Manitoba a consenti d'autres crédits pour que chaque école puisse disposer d'un exemplaire de cette vidéo et l'utiliser dans sa localité.

Il est dommage que, après cet effort de l'Alliance for Arts Education in Manitoba et d'Éducation Manitoba pour produire et distribuer largement cette ressource vidéo, un grand nombre d'écoles rapportent qu'elles n'utilisent pas (49,3 %) cet exemplaire gratuit ou ne savent pas (34,9 %) si quelqu'un à leur établissement l'utilise (voir le Tableau 4.65). Il se pourrait que les personnes répondant au questionnaire n'aient pas utilisé la vidéo, mais que d'autres dans le système l'aient utilisée sans que le répondant le sache. La constatation donne à penser que la vidéo était inadéquate. Une stratégie plus ciblée, prévoyant l'envoi de la vidéo directement aux écoles avec une lettre expliquant son objet et suggérant des idées sur la façon de l'utiliser comme outil d'information et de promotion aurait favorisé une plus forte utilisation de la ressource.

Un examen attentif du Tableau 4.56 présenté plus haut dans le présent rapport montre que la plupart des participants des écoles ont classé « l'information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents » et la « compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale » dans les tranches « Certains besoins », « Besoins moyens » et/ou « Grands besoins ». Si cela est le cas, il serait peut-être judicieux d'utiliser un moyen nouveau et plus efficace de rappeler aux enseignants que *Learning for Life* existe et que cet outil peut servir à répondre à ces besoins exprimés. Cette constatation est aussi un avertissement que l'éducation artistique préconise la consultation du terrain et la tenue d'évaluations des besoins pour éclairer les décisions et les investissements de temps, d'argent et d'énergie lorsqu'on envisage de tels projets.

66. *Veillez formuler tout commentaire additionnel concernant les programmes d'éducation artistique dans votre école.*

L'ultime occasion de donner d'autres renseignements au sujet de l'éducation artistique dans l'école a généré des commentaires chez plus de un quart des répondants (118 ou 27,4 %). De manière générale, ces commentaires pourraient être groupés dans les trois catégories indiquées au Tableau 4.66 ci-après.

Catégorie de thèmes	Fréquence
Les avantages de l'éducation artistique sont reconnus et les écoles s'efforcent d'offrir la meilleure éducation artistique qu'elles peuvent, compte tenu des défis et des contraintes.	63
L'engagement envers l'éducation artistique dans l'école est fort; cela se reflète dans un large éventail de programmes d'éducation artistique de grande qualité dont elle est fière.	31
Commentaires qui n'étaient pas liés aux programmes d'éducation artistique dans l'école.	16
TOTAL	118

Le message dominant dans les commentaires des écoles (63 ou 53,4 %) est que les avantages de l'éducation artistique sont clairement reconnus dans la communauté scolaire et que, par conséquent, les enseignants travaillent assidûment à surmonter les défis et les contraintes particuliers dans le but d'offrir les meilleurs programmes possibles d'éducation artistique. Ainsi, un répondant a souhaité « offrir régulièrement aux élèves davantage de programmes d'activités créatives » et s'est dit d'avis que « des programmes parascolaires d'éducation artistique seraient avantageux aux non-athlètes » de l'école. Un autre répondant a dit que les enseignants « s'efforcent d'inclure plus d'éducation artistique, surtout en arts dramatiques, à l'échelle des années d'études, intégrée à d'autres matières » et que l'éducation artistique pourrait être « intégrée plus souvent qu'elle ne l'est actuellement ». Un directeur a indiqué que « le thème musique de l'éducation artistique » était bien servi dans l'école, mais que « davantage doit être fait pour soutenir la danse, les arts dramatiques/théâtre et les arts visuels ».

Une plus ample analyse des 63 commentaires a révélé davantage de renseignements au sujet des besoins et des défis que rencontrent les écoles pour fournir des programmes de qualité d'éducation artistique à leurs élèves. Même si la possibilité d'identifier des besoins dans le domaine de l'éducation artistique a été couverte par d'autres questions de l'enquête, ici, le sujet est revenu à la surface à 36 reprises. Voici les besoins qui ont été identifiés :

- aide financière,
- enseignants flexibles et multidisciplinaires,
- disponibilité des ressources et accès à ces ressources,
- artistes et spécialistes itinérants,
- annuaire des artistes enseignants,
- souplesse des calendriers et des horaires des matières,
- documents expliquant la valeur de l'éducation artistique,
- documents expliquant comment intégrer l'éducation artistique aux matières de base,

- promotion de l'éducation artistique par l'État et les commissions scolaires,
- conseillers en éducation artistique des divisions,
- meilleurs locaux d'éducation artistique,
- nouveaux programmes d'études en éducation artistique,
- formation professionnelle en éducation artistique,
- demandes de subventions plus simples.

Plusieurs commentaires (29) ont rappelé les défis que rencontrent les écoles : obtenir du temps d'enseignement suffisant; sous-financement; disponibilité de temps pour les collectes de fonds; faible taille des effectifs, classes multiprogrammes et baisse des inscriptions; manque de considération pour l'éducation artistique par la communauté scolaire; manque de connaissance en éducation artistique chez les généralistes; et réduction du temps des spécialistes en musique.

D'autres répondants (18) dans cette catégorie ont décrit comment ils arrivent à s'occuper de l'éducation artistique dans leur école et exposé les stratégies qu'ils utilisent pour surmonter les défis. Faisant référence à l'éducation en danse, par exemple, une école a indiqué qu'elle « n'enseigne pas la danse en tant que matière » mais que la danse « est intégrée aux programmes d'éducation physique et de musique ». Quelqu'un a expliqué que l'enseignant en éducation physique « fait un peu de danse populaire et des mouvements créatifs » et que les enseignants en musique aussi « intègrent le mouvement à leurs cours ». Une autre école a dit que les enseignants se voyaient confier « l'enseignement des arts visuels qu'ils aient ou non les compétences nécessaires », que « la danse était effleurée par les enseignants en éducation physique durant les cours de danse populaire », et que « la musique était le seul domaine des arts dont l'enseignement était dispensé par un spécialiste ». Un répondant a indiqué que « le financement et la dotation en personnel imposent de limiter ce qu'il est possible d'offrir dans une petite école rurale » et que, par conséquent, « de nombreux arts sont intégrés aux programmes d'études en vigueur et que quelques programmes parascolaires servent à combler les vides ». Une autre école a « un enseignant en développement du talent » dont le travail consiste à « aider et appuyer les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage et à faciliter le mentorat et l'intégration des programmes d'éducation artistique ».

Trente et un répondants (26,3 %) ont formulé des commentaires très positifs au sujet des programmes d'éducation artistique dans leur école, ce qui souvent a été assimilé à un « solide engagement pour l'enseignement et l'apprentissage par le biais de l'éducation artistique », offrant « de riches expériences en arts pour les élèves » qui sont animées par du « personnel talentueux ». Plus explicite, un répondant a dit « Je pense que notre école offre un solide programme d'éducation artistique », qui est appuyé par « deux artistes à temps plein en arts visuels, 1,5 professionnel en musique, un professionnel en arts dramatiques et un professionnel en musique chorale ». D'autres ont fièrement exprimé des commentaires similaires. « Il fait un bon programme et de la formation pour les enseignants! ». « Notre personnel enseignant offre un large éventail d'arts à nos élèves », et « la qualité et la quantité sont reconnues dans toute la division ». Ces répondants

considèrent qu'ils ont de la chance que « les parents se rendent compte de la valeur que représente l'éducation artistique », qu'ils sont soutenus dans leur recherche de « programmes remplis de dynamisme et de vitalité » et qu'ils « exposent les élèves à autant de contacts avec les arts que possible ». Ces commentaires englobent un autre petit groupe (10) qui a exprimé son enthousiasme à propos de nouvelles initiatives dans les programmes d'études en éducation artistique au Manitoba. Certains ont exprimé l'espoir que le nouveau programme serait axé sur les disciplines et enseigné par des spécialistes, et qu'il contiendrait de nombreuses suggestions pratiques pour les enseignants.

Les commentaires restants (16) ne portaient pas sur les programmes d'éducation artistique des écoles, mais plutôt sur d'autres sujets. La plus forte proportion parmi eux (6) exprimaient la gratitude des répondants envers ce programme de recherche. Parlant de l'outil de l'enquête, deux répondants ont estimé que l'affranchissement de retour aurait dû être inclus, deux ont estimé que le questionnaire était long, deux, qu'il était difficile à remplir pour les petites écoles, et l'un a dit qu'il était facile à suivre. Dans cinq cas, de l'information additionnelle a été donnée au sujet d'autres questions de l'enquête. Un répondant a indiqué qu'il n'avait pas reçu son exemplaire de la vidéo, un autre a dit que le site d'Éducation Manitoba offrait de l'information limitée au sujet de l'éducation artistique.

Un très petit pourcentage (7 ou 1,6 %) d'écoles ont résolu de fournir de l'information additionnelle à propos des programmes d'éducation artistique de leur école, en même temps que leur réponse au questionnaire. Cinq jeux de documents provenaient d'écoles de ville/banlieue et deux, d'écoles rurales. Six représentaient des écoles des années d'études intermédiaires et/ou secondaires; un seulement provenait d'une école élémentaire. Ces documents comprenaient des descriptions de cours d'éducation artistique et de programmes qui allaient de résumés à des descriptions complètes. Les documents étudiés représentaient toutes les formes d'éducation artistique et les arts combinés.

SECTION 5 : CONSTATATIONS ET DISCUSSION — ENQUÊTE AUPRÈS DES DIVISIONS

Renseignements sur la division

1. *Quel est le nom de votre division scolaire?*

Des questionnaires ont été envoyés par la poste à 44 divisions scolaires du Manitoba. Nous avons trouvé réconfortant de récolter un taux de réponse de 66,0 % (29 (N) sur 44) des divisions, qui a dépassé celui enregistré auprès des écoles. La longueur moins importante de l'enquête auprès des divisions peut expliquer cet écart. Un taux de participation de 66,0 % à l'enquête auprès des divisions justifie la notion que l'éducation artistique est un domaine qui retient l'intérêt des directions des écoles au Manitoba.

Le Tableau 5.1 ci-après montre que la majorité des divisions (27 ou 93,1 %) venaient des divisions scolaires publiques, qui sont présentées géographiquement en répartissant 36 divisions et districts scolaires selon les régions de la province (centre, Nord/régions éloignées, région des Parcs et de l'Ouest, Sud-Est et Entre-les-Lacs, et Winnipeg). Seulement 2 ou 6,9 % des répondants représentaient la catégorie « autres », qui comprend 8 sous-groupes de divisions francophones, indépendantes et des Premières nations, des écoles en établissement, ainsi que des divisions non identifiées. Les taux de participation ont été particulièrement élevés dans les régions suivantes :

- Winnipeg — 100 % (6 de 6)
- Région des Parcs et de l'Ouest — 80 % (8 de 10)
- Sud-Est et Entre-les-Lacs — 80 % (8 de 10)

Des taux de participation modérés ont été enregistrés dans les régions Centre (50 % ou 3 de 6) et Nord/régions éloignées (50 % ou 2 de 4), avec un taux plus faible (25 % ou 2 de 8) dans les sous-groupes Autres. Une comparaison des colonnes Pourcentage du total et Pourcentage de la population cible montre que, à l'exception des sous-groupes Autres, les divisions ayant répondu sont représentatives de la population cible des divisions scolaires. La conjugaison de la hauteur du taux de participation et de la représentativité de l'échantillon contribue à la fiabilité des résultats.

Tableau 5.1
Répondants par région de la province — Divisions

Région	Fréquence	Pourcentage de (N)	Pourcentage de la population cible
Région du Centre	3	10,3	13,6
Nord/régions éloignées	2	6,9	9,1
Région des Parcs et de l'Ouest	8	27,6	22,7
Sud-Est et Entre-les-Lacs	8	27,6	22,7
Winnipeg	6	20,7	13,6
Autres	2	6,9	18,2
Total (N)	29	100	100

2. *Quel est le titre de poste de la personne qui répond au présent questionnaire?*

Le Tableau 5.2 montre que les enquêtes auprès des divisions ont été remplies le plus souvent par des administrateurs travaillant au niveau de la division. Aucun questionnaire n'a été rempli par un administrateur ou enseignant travaillant au niveau des écoles. Des directeurs généraux ou des directeurs généraux adjoints ont rempli la plupart (23 ou 79,3 %) des questionnaires et une plus petite partie (3 ou 10,3 %) a été remplie par des conseillers ou des superviseurs en éducation artistique ou d'autres superviseurs aux niveaux de la division (1 ou 3,4 %). Les deux « autres » répondants (6,9 %) étaient eux aussi des administrateurs aux niveaux de la division – l'un, « conseiller, Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation », et l'autre, « responsable d'école et directeur général ».

Tableau 5.2
Répondants par titre de poste — Divisions

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Directeur général	12	41,4
Directeur général adjoint	11	37,9
Superviseur aux programmes d'études	0	0,0
Conseiller ou superviseur en éducation artistique	3	10,3
Autre superviseur au niveau de la division	1	3,4
Directeur d'école	0	0,0
Enseignant en éducation artistique, musique, danse, ou arts dramatiques/théâtre	0	0,0
Autres	2	6,9

Leadership et politique

3. *Votre division utilise-t-elle l'énoncé de vision Les arts au sein de l'éducation du site web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	15	51,7
Non	11	37,9
Je ne sais pas	3	10,3

Le Tableau 5.3 révèle qu'à peine plus de la moitié des divisions utilisent l'énoncé de vision du Ministère sur l'éducation artistique. Cette constatation est importante étant donné que le domaine de l'éducation artistique a eu de la difficulté à justifier à l'égard de ces disciplines une position commune qui soit incontestable, convaincante et compréhensible pour toutes les parties intéressées et les décideurs en éducation. Comme nous l'expliquons plus tôt dans ce rapport, collectivement, la profession de l'éducation artistique dans son ensemble a besoin d'une philosophie et de principes pouvant guider la création et la mise en œuvre de programmes d'éducation artistique de qualité dans toutes les écoles. Cette donnée montre que le leadership et le soutien du Ministère sont utilisés pour aider un nombre important de responsables au niveau des divisions, espérons-le pour motiver et orienter des mesures qui amélioreront l'éducation artistique. Il serait fructueux de rechercher des moyens d'augmenter l'utilisation et le potentiel des ressources stratégiques déterminantes chez les directeurs généraux et les autres personnes en charge de l'amélioration et de l'évolution des programmes d'études au niveau des divisions.

4. *Votre division sait-elle qu'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba travaille présentement à l'élaboration de nouveaux programmes d'études en éducation artistique (arts visuels, musique, danse, arts dramatiques/théâtre)?*

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	27	93,1
Non	1	3,4
Je ne sais pas	1	3,4

Le contexte de cette question a été exposé plus haut dans le présent rapport. Les données du Tableau 5.4 montrent que la vaste majorité des répondants (76,3 %), pour la plupart des directeurs généraux de division, savent que du travail sur de nouveaux programmes d'études en éducation artistique est en cours dans la province. Il convient de souligner que, d'après les réponses, la sensibilisation des directeurs généraux est plus élevée que celle des administrateurs scolaires et des enseignants ayant répondu à la même question dans l'enquête auprès des écoles (questions 4 et 5). Il est réconfortant et important de découvrir un degré si élevé de sensibilisation au moment où le Ministère lance la version préliminaire de ses nouveaux documents cadres pour les quatre disciplines d'éducation artistique. En l'absence de conseillers et de coordonnateurs en éducation artistique dans la plupart des divisions, la responsabilité de la mise en place des soutiens et de l'obtention des ressources nécessaires à la mise en œuvre incombera aux directeurs généraux.

5. *Par rapport aux autres matières scolaires, quelle importance selon vous la plupart de vos administrateurs accordent-ils à chacune des matières suivantes?*

	Plus importantes que les autres matières	Aussi importantes que les autres matières	Pas aussi importantes que les autres matières	Pas importantes du tout	Pas de réponse
Danse	0,0 %	13,8 %	79,3 %	3,4 %	3,4 %
Arts dramatiques/théâtre	0,0 %	62,1 %	37,9 %	0,0 %	0,0 %
Musique	0,0 %	79,3 %	20,7 %	0,0 %	0,0 %
Arts visuels	0,0 %	72,4 %	27,6 %	0,0 %	0,0 %

Selon les données présentées dans le Tableau 5.5, les divisions ont affirmé que les administrateurs ont des points de vue assez cohérents au sujet de l'importance des trois disciplines d'éducation artistique par rapport aux autres matières scolaires. La plupart indiquent que les administrateurs considèrent que la musique (77,3 %), les arts visuels (72,4 %) et les arts dramatiques/théâtre (62,1 %) sont aussi importants que les autres matières; par contre, ils ne sont pas de cet avis dans le cas de la danse. Les divisions ont répondu que la plupart des administrateurs ne considèrent pas que la danse (79,3 %) est aussi importante que les autres matières scolaires. Lorsque l'on compare l'enquête auprès des écoles et l'enquête auprès des divisions, on constate que, en général, les administrateurs accordent plus d'importance à l'éducation artistique que les enseignants. On a supposé plus haut que les divisions accordent peut-être plus de valeur aux arts dramatiques/théâtre à cause des rôles de relations publiques que remplit cette discipline. Cette constatation peut aussi refléter une plus large connaissance et une plus grande sensibilisation des divisions aux programmes d'éducation artistique à l'échelle

des écoles, et peut expliquer une appréciation globalement plus élevée et plus large de l'éducation artistique.

6. Veuillez indiquer pour quels domaines vous avez rédigé des énoncés de philosophie ou de politiques qui orientent la prise de décision en éducation artistique dans votre division. (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucun	21	72,4
Arts visuels	2	6,9
Musique	7	24,1
Danse	1	3,4
Arts dramatiques/théâtre	1	3,4
Arts combinés	3	10,3

Les réponses fournies au Tableau 5.6 donnent à penser qu'il n'y a pas d'énoncé écrit décisif qui établit clairement les valeurs et les buts de l'éducation artistique dans la plupart (72,4 %) des divisions, ni qu'il y a des politiques ou des critères pour la prise de décision. Dans les divisions où existent des énoncés écrits, ils guident le plus souvent les décisions concernant la musique (24,1 %) et moins souvent les arts combinés (10,3 %), les arts visuels (6,9 %), la danse (3,4 %), ou les arts dramatiques/théâtre (3,4 %). Certaines divisions (27,6 %) répondent que leur énoncé a l'approbation de la commission (voir le Tableau 5.7 ci-dessous). Bien que ce constat soit préoccupant pour la communauté de l'éducation artistique, il est encourageant d'apprendre que, en réponse à la question 3, un peu plus de la moitié des responsables de division (51,7 %) ont dit utiliser l'énoncé de vision *Les arts au sein de l'éducation* (2003) d'Éducation et Jeunesse Manitoba, qui offre une philosophie clairement formulée pour guider l'éducation artistique dans toutes les écoles du Manitoba. Cela attire l'attention sur le rôle critique que jouent les ministères provinciaux de l'Éducation en prenant l'initiative de l'élaboration des politiques d'éducation artistique, ainsi que sur la nécessité d'appuyer les divisions scolaires dans les efforts qu'elles déploient pour faire la même chose.

On a demandé aux divisions de joindre au questionnaire dans l'enveloppe-réponse, le cas échéant, des copies des énoncés écrits qui orientent la prise de décision dans l'éducation artistique. Bien que seulement 3 répondants sur 29 (10,3 %) aient fourni de tels énoncés, ils ont été un peu plus nombreux (5 sur 29 ou 17,4 %) à donner des explications par écrit. Sur les trois énoncés soumis, deux étaient des énoncés de politiques approuvés par la commission. Une politique émanant d'un répondant de région rurale disait « encourager l'enseignement de la musique dans toutes les écoles et autoriser l'enseignement de la musique à tous les niveaux scolaires, à condition que du personnel enseignant soit disponible ». La deuxième politique que nous avons étudiée

provenait d'une division d'une ville/banlieue et en était une de « soutien à la dotation en personnel » qui vise à ce que les minutes d'enseignement des programmes d'enseignement spécialisés en musique de la maternelle à la 12^e année respectent les recommandations du Ministère. Le troisième document, provenant aussi d'une division d'une ville/banlieue, était une « philosophie de l'enseignement de la musique » qui énonce clairement des convictions quant à la nature et à la valeur de la musique dans la vie des élèves de la division.

Deux répondants, un de région rurale et l'autre d'une ville/banlieue, ont indiqué qu'il existait des politiques pour guider les décisions relatives à la dotation en personnel et aux minutes d'enseignement en éducation artistique, mais n'a pas joint de documents. Deux autres, là encore, un de région rurale et un d'une ville/banlieue, ont dit que leurs énoncés de politiques et de mission étaient en cours de révision et en attente d'approbation par la commission, et qu'elles ne pouvaient les annexer pour le moment. Bien qu'aucun document écrit en bonne et due forme n'existe dans le cas de l'une des divisions rurales, le répondant a exprimé avec vigueur son accord avec l'effort de promotion et de financement des directeurs généraux et de la commission scolaire pour encourager les directeurs à élaborer des programmes d'études en arts visuels.

7. *Les énoncés écrits de philosophie ou de politiques ont-ils obtenu l'approbation de la commission?*

Tableau 5.7		
Énoncés de philosophie ou de politiques approuvés par les commissions scolaires — Divisions		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	8	27,6
Non	6	20,7
Pas de réponse	15	51,7

8. Veuillez indiquer les domaines dans lesquels vous disposez d'un plan écrit pour la mise en œuvre de l'éducation artistique. (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucun	19	65,5
Arts visuels	8	27,6
Musique	7	24,1
Danse	1	3,4
Arts dramatiques/théâtre	3	10,3
Arts combinés	4	13,8

La majorité des divisions (65,5 %) ont répondu qu'elles n'ont pas de plan écrit pour la mise en œuvre de l'éducation artistique. Quand il y a des plans écrits, la plupart concernent, dans l'ordre, les arts visuels (27,6 %), la musique (24,1 %), les arts combinés (13,8 %), les arts dramatiques/théâtre (10,3 %) et la danse (3,4 %). Les plans écrits de mise en œuvre, comme les autres énoncés de politiques, sont considérés comme l'indication du soutien de la division à l'éducation artistique. Les réponses à cette question, et à la précédente, semblent démontrer que même si les administrateurs scolaires attachent plus d'importance à l'éducation artistique, ils peuvent avoir besoin d'aide pour élaborer une approche stratégique de la direction de l'éducation artistique dans leur division.

On a demandé aux divisions d'envoyer dans l'enveloppe-réponse des plans écrits de mise en œuvre de l'éducation artistique ainsi que des énoncés de politiques et le questionnaire rempli. Selon les plans soumis ou les commentaires à propos de ces plans, on peut probablement affirmer qu'il existe des définitions ou des conceptions divergentes de ce qui constitue un plan de mise en œuvre en éducation artistique. De fait, un très petit nombre (2 sur 29 ou 6,9 %) de l'ensemble des répondants a joint des énoncés écrits. Un plan, dans le cas d'une division de région rurale, fait état d'un modèle de mise en œuvre d'une « infusion d'arts » qui voit dans l'éducation artistique une panoplie d'« outils d'enseignements » permettant d'appivoiser la diversité des styles d'apprentissage des élèves. Le plan insiste sur la formation professionnelle pour les enseignants, ainsi que sur des partenariats de collaboration réunissant des artistes locaux et des enseignants. De l'importance est accordée à l'emploi en classe des ressources de la communauté artistique comme moyen viable d'améliorer l'éducation artistique. Le plan prévoit l'embauche à contrat d'une personne pour fournir du perfectionnement professionnel en intégration de l'éducation artistique aux enseignants; la création d'une banque de données d'artistes locaux par genre; l'animation de partenariats artistes-enseignants et de séances de planification; et la documentation de la formation professionnelle. La commission scolaire a approuvé ce plan de mise en œuvre et y a affecté 40 000 dollars. Le second plan présenté ne se voulait pas vraiment un plan

de mise en œuvre, mais plutôt un « plan habilitant » qui procure d'importantes subventions et des fonds de démarrage aux écoles prévoyant mettre en œuvre de nouveaux programmes d'études en arts visuels, une priorité exprimée dans le cas de cette division rurale.

Six (20,7 %) autres répondants, 4 de régions rurales et 2 d'une ville/banlieue, ont fourni un complément d'explications au sujet des plans écrits de mise en œuvre. Trois répondants de régions rurales ont dit que leurs écoles respectaient les recommandations d'Éducation Manitoba au sujet des minutes d'enseignement en éducation artistique. Un autre répondant de région rurale a dit que « toutes les écoles ont des plans écrits qui comprennent l'éducation artistique », mais n'a pas fourni d'exemple. Des « pratiques » comme l'« embauche de 11 adjoints à l'enseignement en activités créatives » font partie du plan de mise en œuvre pour l'éducation artistique dans une division de ville/banlieue. Un autre répondant, de la ville, a indiqué qu'il avait un « plan d'amélioration » aux derniers stades d'élaboration mais dont la communication n'était pas encore possible.

9. *Veillez indiquer les domaines pour lesquels existent, à l'échelle de la division, des comités ou des groupes de professionnels dans l'éducation artistique au sein desquels sont abordés les problèmes liés à l'enseignement, l'apprentissage et les programmes, en précisant la fréquence des réunions des comités. (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)*

Tableau 5.9					
Réunions des comités ou des groupes professionnels dans l'éducation artistique à l'échelle de la division					
	Mensuelles	Bimensuelles	Trimestrielles	À chaque session	Pas de réponse
Danse	0,0 %	0,0 %	0,0 %	10,3 %	89,7 %
Arts dramatiques/théâtre	3,4 %	0,0 %	0,0 %	17,2 %	79,3 %
Musique	17,5 %	3,4 %	31,0 %	13,8 %	34,5 %
Arts visuels	10,3 %	0,0 %	17,2 %	13,8 %	58,6 %
Arts combinés	3,4 %	0,0 %	3,4 %	6,9 %	86,2 %

Les données présentées dans le Tableau 5.9 ne sont pas très rassurantes pour le monde de l'éducation artistique parce que l'existence de comités ou groupes de professionnels à l'échelle de la division qui se rencontrent pour discuter de questions importantes au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et des programmes est un indicateur clé de divisions ayant des programmes actifs d'éducation artistique. Seuls de faibles pourcentages de divisions ont déclaré qu'il y a des réunions de ce genre de comités ou groupes, la plupart ayant lieu à chaque session ou tous les trimestres. Les plus forts pourcentages concernent les réunions trimestrielles en musique (31,0 %), suivies par les réunions trimestrielles en arts visuels (17,2 %) et les réunions à chaque session en arts dramatiques/théâtre (17,2 %), danse (10,3 %) et arts combinés (6,9 %).

Les communautés de formation professionnelle étant considérées comme une approche essentielle pour la formation professionnelle des enseignants et comme une stratégie clé pour la réforme des programmes d'études, il semblerait que les réunions fixées à intervalles aussi espacés ne sont pas adéquates. Les écoles ne devraient pas ignorer que le temps permettant aux enseignants en éducation artistique de converser entre eux joue un grand rôle pour le développement d'une pensée visionnaire, pour le travail et pour l'apprentissage collaboratifs, pour la relecture et la révision des politiques et des bonnes pratiques, et ainsi de suite. Qui plus est, les réunions de travail réduisent le sentiment d'isolement entre les enseignants en éducation artistique et contribuent au développement des connaissances, des habiletés et de la motivation.

Budgets et financement

10. *Votre division scolaire alloue-t-elle un certain pourcentage de son budget à l'éducation artistique?*

Tableau 5.10		
Pourcentage du budget alloué à l'éducation artistique — Divisions		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	22	75,9
Non	7	24,1

11. *Si oui, quel pourcentage approximatif du budget de la division est alloué à l'éducation artistique?*

Tableau 5.11		
Pourcentage des crédits budgétaires à l'éducation artistique — Divisions		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Aucun	3	10,3
1-4 %	15	51,7
5-9 %	6	20,7
10-14 %	0	0,0
15-19 %	0	0,0
20 % ou plus	0	0,0
Pas de réponse	5	17,2

12. *Au cours des cinq dernières années, le financement de l'éducation artistique dans votre division. . .*

Tableau 5.12		
Tendances des budgets des divisions sur cinq ans		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
a augmenté	13	44,8
a diminué	0	0,0
est resté le même	15	51,7
Pas de réponse	1	3,4

Les questions 9, 10 et 11 visaient à en savoir plus sur les tendances au niveau des budgets et du financement des divisions en éducation artistique. Les réponses données par les divisions confirment que les tendances des dépenses pour l'éducation artistique sont plus positives et encourageantes que prévu. Le Tableau 5.10 montre qu'environ les trois-quarts des divisions (75,9 %) ont signalé qu'elles consacraient des postes de leur budget à l'éducation artistique. En comparaison avec les tendances dans les écoles, toutefois, aucun répondant n'a indiqué que plus de 10 % du budget de la division était réservé à l'éducation artistique. Le Tableau 5.11 confirme cette constatation en montrant que la majorité a fait état d'affectations budgétaires de 1 à 4 % (51,7 %), suivie par de 5 à 9 % (20,7 %), pas de réponse (17,2 %) et aucune (10,3 %).

Les réponses récapitulées dans le Tableau 5.12 indiquent clairement que les perceptions au sein du monde de l'enseignement selon lesquelles le financement de l'éducation artistique par les divisions diminue semblent non fondées. Tous les participants qui ont répondu à cette question (96,6 %) ont indiqué que le financement de l'éducation artistique au niveau de la division était resté au même niveau (51,7 %) ou avait augmenté (44,8 %). Soulignons ici qu'aucune division n'a fait état d'une augmentation du financement accordé au soutien des programmes d'éducation artistique des écoles. En raison du caractère positif de ces tendances tant au niveau des écoles qu'à celui des divisions, il paraît clair que les écoles cherchent à en faire plus en éducation artistique et qu'elles réalisent que l'atteinte de ce but passe par l'obtention du financement nécessaire. L'exploration de moyens pour augmenter la disponibilité des crédits internes ou externes pour les programmes d'éducation artistique à l'échelle des divisions représenterait une activité digne d'intérêt.

Dotation en personnel et personnel

13. Combien y a-t-il de conseillers ou de superviseurs en éducation artistique ayant des responsabilités au niveau de la division?

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
0	20	69,0
1	6	20,7
2	3	10,3
3	0	0,0
4 ou plus	0	0,0

14. Si vous avez des conseillers ou des superviseurs en éducation artistique au niveau de la division, précisez les domaines des arts dont ces personnes sont responsables, et si les postes sont à temps plein ou à temps partiel. (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Discipline d'éducation artistique	Temps plein	Temps partiel	Pas de réponse
Danse	0 (0,0 %)	2 (6,9 %)	27 (93,1 %)
Arts dramatiques/théâtre	0 (0,0 %)	3 (10,3 %)	26 (89,7 %)
Musique	1 (3,4 %)	6 (20,7 %)	22 (75,9 %)
Arts visuels	1 (3,4 %)	6 (20,7 %)	22 (75,9 %)
Arts combinés	2 (6,9 %)	0 (0,0 %)	27 (93,1 %)
Arts combinés et hors éducation artistique	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	29 (100 %)

15. Au cours des cinq dernières années, le nombre de spécialistes diplômés en éducation artistique dans votre division. . .

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
a augmenté	13	44,8
a diminué	1	3,4
est resté le même	13	44,8
Pas de réponse	2	6,9

Les questions 13, 14 et 15 visaient à obtenir le point de vue des divisions sur les tendances de la dotation en personnel et sur le personnel lié directement à l'éducation artistique. Le Tableau 5.13 montre que la majorité (20 ou 69,0 %) des répondants ont indiqué l'absence de conseiller ou de superviseur ayant des responsabilités de surveillance en éducation artistique dans le cas de leur division scolaire, 20,7 % (6) ont mentionné qu'il y avait un poste équivalent temps plein et 10,3 % (3) qu'il y en avait deux. Dans les divisions où existent des postes de conseiller, le Tableau 5.14, qui présente les données par domaine des arts, indique que la plupart sont des postes à temps partiel servant à la musique (6 ou 20,7 %) et les arts visuels (6 ou 20,7 %), et qu'un plus faible nombre s'occupe des arts dramatiques/théâtre (3 ou 10,3 %) et de la danse (2 ou 6,9 %). Les postes de conseiller en éducation artistique à temps plein étaient moins courants, avec 2 seulement (6,9 %) en arts combinés, 1 (3,4 %) en musique et 1 (3,4 %) en arts visuels.

On peut supposer que les grandes divisions scolaires sont plus susceptibles d'avoir des superviseurs ou des conseillers en éducation artistique. Dans les petites divisions, il y a des chances que l'éducation artistique fasse partie du portefeuille de programmes plus grand d'un directeur général adjoint. Il est possible également que certaines divisions utilisent des modèles de direction différents dans le cas de l'éducation artistique, comme les enseignants de soutien ou les enseignants ressources. Dans les modèles d'enseignants leaders, une partie de la tâche des enseignants en éducation artistique en exercice sert au soutien des programmes d'éducation artistique au sein d'une école, d'un groupe d'écoles ou à l'échelle d'une division. La présente enquête ne prévoyait pas de question demandant de l'information sur les enseignants ressources dans l'éducation artistique – un oubli. La faiblesse des chiffres globaux rapportés relativement aux postes de direction demeure quand même dérangeante parce que cette constatation signifie que dans la plupart des divisions scolaires du Manitoba, il n'y a personne pour promouvoir des bonnes pratiques et pour offrir de l'appui aux enseignants et aux administrateurs scolaires dans leurs efforts pour améliorer le milieu de l'éducation artistique au bénéfice de tous les élèves. Lorsqu'on a demandé aux écoles d'identifier les besoins criants (enquête auprès des écoles, question 58), il est étrange que les superviseurs ou les conseillers à l'échelle des divisions n'aient pas été perçus comme un secteur représentant une grande nécessité pour l'éducation artistique.

Une constatation très différente ressort du Tableau 5.15, dans lequel près de 90 % des répondants rapportent que les tendances montrent que les effectifs de spécialistes en éducation artistique dans les divisions ont augmenté (13 ou 44,8 %) ou n'ont pas changé (13 ou 44,8 %) au cours des cinq dernières années. Les réponses à cette question peuvent représenter une surprise pour le lecteur qui pense que l'effectif des spécialistes en arts est en voie de réduction dans les écoles de la province. Étant donné qu'un seul (3,4 %) répondant a signalé une tendance à la baisse, les données portent à croire que le nombre de spécialistes en arts n'a pas diminué dans les écoles du Manitoba, et que cela ne devrait pas être une source de préoccupation dans la profession. Peut-être que cette tendance reflète une perception grandissante du rôle important que les enseignants, plutôt que les administrateurs des programmes d'études, jouent dans l'apport d'un leadership au plan pédagogique (par exemple, voir Institute for Educational Leadership, 2001).

Renseignements généraux sur les programmes

16. Quelles sont les exigences minimums de la division pour ce qui concerne le temps total d'enseignement en éducation artistique par cycle de 6 jours?

Niveau	0 min	1 à 60 min	61 à 90 min	91 à 120 min	121 à 150 min	151 à 180 min	Plus de 180 min	Pas de réponse
Maternelle	20,7 %	24,1 %	10,3 %	6,9 %	6,9 %	10,3 %	0,0 %	20,7 %
1 ^{re} -4 ^e année	10,3 %	17,2 %	13,8 %	3,4 %	13,8 %	20,7 %	0,0 %	20,7 %
5 ^e -8 ^e année	10,3 %	17,2 %	6,9 %	6,9 %	17,2 %	24,1 %	0,0 %	17,2 %
9 ^e -12 ^e année	20,7 %	3,4 %	6,9 %	3,4 %	3,4 %	13,8 %	17,2 %	31,0 %

Le Tableau 5.16 résume les exigences minimums des divisions relativement au temps d'enseignement par tranche de niveaux scolaires. Globalement, les exigences minimums les plus élevées s'élevaient à 151 à 180 minutes par cycle de six jours de la 1^{re} à la 4^e année (20,7 %) et de la 5^e à la 8^e année (24,1 %), mais plus de la moitié des divisions voudraient au minimum que le temps d'enseignement en éducation artistique se situe entre 61 et 180 minutes. Les exigences exprimées sont nettement plus faibles (1 à 60 minutes) dans le cas de la maternelle (24,1 %), mais là encore, collectivement, près de 60 % des divisions voudraient que les temps d'instruction en éducation artistique à l'échelle d'un continuum soient de 1 à 180 minutes. Ces résultats corroborent les données des écoles (questions 27, 29, 31, 33) et donnent à penser que la majorité des divisions ne parviennent pas à respecter la recommandation du Ministère prévoyant l'allocation minimum d'approximativement 180 minutes d'éducation artistique par cycle de six jours de la maternelle à la 6^e année et d'approximativement 144 minutes en 7^e et 8^e années (voir des allocations de temps au <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/prog-fr.html>). Les écoles signalent des chiffres extrêmement élevés et extrêmement bas relativement aux minutes d'instruction en éducation artistique pour la tranche de la 9^e à la 12^e année. La moitié environ n'a pas donné de réponse (31,0 %) ou a répondu 0 minute (20,7 %), alors que l'autre moitié a répondu plus de 180 minutes (17,2 %), 151 à 180 minutes (13,8 %), 61 à 90 minutes (6,9 %) et 1 à 60, 91 à 120, ou 121 à 150 minutes (3,4 %).

17. Veuillez indiquer les domaines des arts au titre desquels sont offerts des programmes séquentiels axés sur les disciplines. (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Niveau	Arts visuels	Musique	Danse	Arts dramatiques/théâtre	Pas de réponse
Maternelle	48,3 %	86,2 %	3,4 %	6,9 %	13,8 %
1 ^{re} -4 ^e année	51,7 %	89,7 %	3,4 %	6,9 %	10,3 %
5 ^e -8 ^e année	69,0 %	89,7 %	10,3 %	27,6 %	10,3 %
9 ^e -12 ^e année	72,4 %	89,7 %	17,2 %	72,4 %	10,3 %

Le Tableau 5.17 présente les domaines pour lesquels les divisions offrent des programmes séquentiels et axés sur les disciplines d'éducation artistique par tranche de niveaux scolaires. La musique est la mieux positionnée, 80 % des divisions signalant l'offre de cours à tous les niveaux. La prévalence de programmes de musique peut s'expliquer, en partie, par le recours à des spécialistes comme stratégie pour fournir aux enseignants le temps de préparation quotidien prévu dans la convention collective. Il est difficile de déterminer si, oui ou non, le nombre de programmes de musique dans la province reflète un intérêt supérieur pour la musique par rapport à d'autres domaines des arts, ou plutôt le contexte sociopolitique et le pragmatisme que requiert la gestion des écoles. On pourrait aussi se demander si l'implantation de programmes d'études de la musique axés sur les disciplines est la meilleure utilisation du temps des spécialistes dans les écoles. Ou, les spécialistes en musique pourraient être considérés comme des ressources pour l'école – des membres des équipes qui collaborent avec des enseignants pour favoriser le perfectionnement en musique des enseignants et des élèves dans leurs propres salles de classe.

Plus de la moitié des divisions ont aussi indiqué qu'elles ont la capacité d'offrir des programmes d'études en arts visuels qui s'étendent de la 1^{re} à la 12^e année, les pourcentages les plus élevés se retrouvant de la 9^e à la 12^e année (72,5 %) et de la 5^e à la 8^e année (69,0 %). Les indicateurs applicables à la maternelle sont encourageants également, car près de la moitié des divisions répondent qu'elles offrent des programmes séquentiels en arts visuels. Les cours offerts à la grandeur de la province en arts dramatiques/théâtre se sont révélés les plus élevés dans la tranche de la 9^e à la 12^e année (72,4 %), mais ne sont à l'évidence pas bien établis dans les tranches de la 5^e à la 8^e année (27,6 %), de la 1^{re} à la 4^e année (6,9 %), ou la maternelle (6,9 %). Les programmes en danse dans les écoles étaient selon les réponses assez rares à tous les niveaux : 9^e à 12^e année (17,2 %), 5^e à 8^e année (10,3 %), 1^{re} à 4^e année (6,9 %) et maternelle (6,9 %). Les données des divisions vérifient une fois encore les constatations glanées auprès des écoles (questions 14 à 15).

18. Quelles sont les dispositions prises pour fournir une éducation artistique aux élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage et bénéficiant d'adaptations, de modifications ou d'autres formes d'aide à l'apprentissage? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 5.18		
Dispositions pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Programme d'enseignement spécialisé	14	48,3
Enseignement individualisé	13	44,8
Programme d'éducation artistique à l'école avec soutien	22	75,9
Écoles des arts de la scène	4	13,8
Autres	1	3,4
Pas de réponse	2	6,9

Les données des divisions présentées dans le Tableau 5.18 confirment les réponses des écoles (question 39), mais de façon plus tranchée, à savoir que les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage participent généralement à des programmes réguliers d'éducation artistique à l'école mais en bénéficiant de soutiens (22 ou 75,9 %). En comparaison, les divisions font elles aussi état de niveaux plus élevés de programmes spécialisés d'éducation artistique (48,3 %) et d'enseignement individualisé en éducation artistique (44,8 %) pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage que ne le font les écoles (question 39). Quatre divisions (13,8 %) signalent qu'elles disposent d'écoles spécialisées en arts de la scène qui essentiellement visent à offrir une préparation scolaire et artistique aux élèves doués et talentueux en éducation artistique. Ces constatations, selon lesquelles les enseignants en éducation artistique sont capables de tenir compte des questions d'inclusion dans la classe et dans le cadre des programmes d'éducation artistique en général, rendent les recommandations faites plus tôt encore plus impératives. Il est primordial que les responsables des divisions veillent à ce que les enseignants en activité qui ont à s'occuper de l'éducation artistique des élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage aient à leur disposition des activités de formation professionnelle. Cette constatation a aussi des conséquences pour ceux qui sont responsables de l'élaboration du programme destiné à l'éducation des enseignants, tant au premier cycle qu'au niveau postbaccalauréat.

L'option Autres a généré des réponses écrites de la part de 3 (10,3 %) divisions seulement – elles ont identifié la « musicothérapie », « l'intégration dans la classe » et un « programme Quantum dirigé par la division » comme des moyens additionnels de prévoir des accommodements pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage.

19. La division évalue-t-elle formellement ses programmes d'éducation artistique?

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	12	41,4
Non	15	51,7
Ne s'applique pas	2	6,9

La question 19 visait à savoir si les programmes d'éducation artistique font l'objet d'une évaluation formelle au niveau de la division. Le Tableau 5.19 montre que plus de la moitié (51,7 %) des divisions n'évaluent pas formellement leurs programmes d'éducation artistique, suivies par 41,4 %, qui les évaluent formellement, et par 6,9 %, qui font la suggestion que cette question ne s'applique pas à elles. Cette constatation laisse entendre que l'évaluation des programmes pourrait être une tâche partagée entre les écoles et les divisions, ou que cette évaluation formelle des programmes est vue comme la responsabilité d'un autre pallier d'autorité en éducation, comme Éducation Manitoba. Il importe de souligner que l'évaluation des programmes est un outil essentiel qui peut être utilisé pour aider les enseignants à juger si le programme d'éducation artistique est mis en œuvre comme prévu et à évaluer la mesure dans laquelle les résultats d'apprentissage du programme d'études sont atteints. Elle permet aux enseignants de répondre à des questions comme : Les élèves apprennent-ils ce que nous avons dit qu'il fallait enseigner en éducation artistique? Nos programmes d'éducation artistique sont-ils efficaces? Comment pouvons-nous améliorer et renforcer nos programmes d'éducation artistique? Ces constatations donnent à penser qu'il serait souhaitable d'étudier des moyens d'appuyer et aider les directions des divisions et des écoles dans leurs efforts pour procéder à des évaluations formelles des programmes d'éducation artistique, en particulier dans les divisions où cela ne se fait pas actuellement.

20. Utilisez-vous des notes en éducation artistique pour déterminer la moyenne pondérée cumulative des élèves dans votre division?

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	18	62,1
Non	2	6,9
Ne s'applique pas	8	27,6
Pas de réponse	1	3,4

La majorité (62,1 %) des divisions ont affirmé qu'en réalité elles utilisaient des notes d'éducation artistique pour déterminer les moyennes pondérées cumulatives des élèves (voir le Tableau 5.20). Cette question, d'après les réponses obtenues, ne s'appliquait pas à 27,6 % des divisions, ce qui est surprenant, car on supposait que toutes les divisions calculeraient les moyennes pondérées cumulatives pour les élèves de la 7^e à la 12^e année. Il est possible que cette constatation pointe vers la notion que ce ne sont pas toutes les divisions qui calculent les moyennes pondérées cumulatives pour les élèves. Le constat que seulement 6,9 % n'utilisent pas les notes d'éducation artistique dans le calcul des moyennes pondérées cumulatives ne cadre pas avec les réponses des écoles, à savoir que plus de 40 % ne les utilisent pas (question 53). Cette divergence entre les données des divisions et des écoles pourrait signifier que les 27,6 % qui ont répondu que la question ne s'applique pas réellement signifient que les notes d'éducation artistique ne sont pas utilisées. Comme nous l'avons indiqué plus tôt dans le rapport, cela pose un problème si la réalité est que 40 % des écoles et des divisions n'utilisent pas les notes d'éducation artistique dans le calcul des moyennes pondérées cumulatives. Cette constatation pourrait refléter la conception que les notes en éducation artistique ne sont pas de bons indicateurs de la réussite scolaire ou des mesures fiables des résultats atteints en éducation artistique. Elle pourrait être aussi un indicateur que l'éducation artistique n'est pas considérée comme aussi importante que d'autres matières. L'amélioration de notre compréhension de la raison pour laquelle les répondants des écoles et des divisions accordent de la valeur à l'éducation artistique sera nécessaire dans de futures études.

21. La division offre-t-elle au moins une fois par année des expériences de perfectionnement professionnel en éducation artistique? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

Tableau 5.21 Pourcentage des divisions offrant des expériences de perfectionnement professionnel par discipline d'éducation artistique								
Discipline d'éducation artistique	Enseignants généralistes	Spécialistes en arts	Conseillers au niveau de la/des divisions	Administrateurs scolaires	Membres des commissions	Parents	Aucun	Autres
Arts visuels N=22	36,4 %	54,5 %	31,8 %	0,0 %	4,5 %	4,5 %	27,3 %	0,0 %
Musique N=23	21,7 %	78,3 %	34,8 %	8,7 %	4,3 %	4,3 %	21,7 %	0,0 %
Danse N=18	11,1 %	27,8 %	5,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	33,3 %	0,0 %
Arts dramatiques/ théâtre N=18	16,7 %	44,4 %	11,1 %	0,0 %	0,0 %	5,6 %	33,3 %	0,0 %
Arts combinés N=20	30,0 %	30,0 %	10,0 %	10,0 %	15,0 %	5,0 %	30,0 %	0,0 %
Pourcentages globaux moyens	23,2 %	47,0 %	18,5 %	3,7 %	4,8 %	3,9 %	29,1 %	0,0 %

Nota : Les changements à (N) sont indiqués afin de refléter le nombre total de participants qui ont répondu à la question.

Une comparaison des données des écoles (Tableau 4.55) et des divisions (Tableau 5.21) révèle que les divisions prennent plus de responsabilités pour la formation professionnelle du personnel que ne le font les écoles. Le tableau 5.21 indique que les divisions offrent des expériences générales de formation professionnelle aux spécialistes en arts (47,0 %) plus qu'à toute autre catégorie de personnel. Le degré le plus élevé de considération apporté aux activités de formation professionnelle concerne les spécialistes en musique (78,3 %), puis les spécialistes en arts visuels (54,7 %), les spécialistes en arts dramatiques/théâtre (44,4 %) et les spécialistes et les enseignants généralistes en arts combinés (30,0 %). Dans le cas de la danse, la plupart des divisions (33,3 %) ont répondu qu'elles n'offraient pas d'activités de formation professionnelle, contre 27,8 % dans le cas des spécialistes en danse. Ces constatations reflètent vraisemblablement le nombre de spécialistes en arts qui travaillent dans le système scolaire.

Étant donné que le niveau de soutien et d'encouragement des parents à l'éducation artistique est perçu dans la présente étude comme étant le plus élevé, il est intéressant de souligner qu'ils obtiennent peu de possibilités de perfectionnement en éducation

artistique au niveau de l'école ou de la division. Il y a sans doute une distinction claire entre le perfectionnement des parents et la formation professionnelle et il est possible que de l'information sur ce que les écoles et les divisions font pour éduquer les parents aurait dû être collectée par une question différente. Les résultats relatifs aux dispositions pour les enseignants généralistes sont aussi décevants au niveau des divisions qu'ils le sont au niveau des écoles du fait que beaucoup ont des responsabilités d'enseignement en éducation artistique mais déclarent des niveaux d'efficacité plus faibles sur le plan de l'acquittement de ces responsabilités. Comme le montrent les résultats au niveau des écoles, les activités de formation professionnelle menées par les divisions semblent plutôt rares en éducation artistique pour les personnes qui occupent des postes de direction au niveau des programmes, comme les administrateurs scolaires et les membres des commissions scolaires. Statistique plus déconcertante, un nombre relativement élevé de divisions (29,1 %) indiquent globalement qu'aucune activité de formation professionnelle en éducation artistique n'est offerte au personnel. On devrait se souvenir lors de prochaines enquêtes que le « personnel de soutien » et les « paraprofessionnels » devraient figurer dans la liste des groupes de membres du personnel auxquels des activités de formation professionnelle pourraient être offertes.

22. Dans votre division, quels organismes ou catégories de personnel assurent généralement la formation professionnelle sur le plan de l'éducation artistique? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

Tableau 5.22		
Catégories de personnel assurant la formation professionnelle en éducation artistique		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Enseignants en éducation artistique	22	75,9
Conseillers ou superviseurs en éducation artistique	10	34,5
Artistes	20	69,0
Professeurs d'université	4	13,8
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba	7	24,1
Organismes d'éducation artistique	6	20,7
Organismes locaux d'éducation artistique	15	51,7
Autres	3	10,3
Pas de réponse	1	3,4

Le Tableau 5.22 indique que les enseignants en éducation artistique (79,9 %) assurent la majeure partie de la formation professionnelle dans ce domaine pour la division, suivis par les artistes (69,0 %) et les organismes locaux d'éducation artistique (51,7 %). L'insistance sur la pratique du recours aux enseignants en éducation artistique comme dispensateurs des activités de formation professionnelle reflète sans doute l'idée que la

formation professionnelle est enchâssée dans le travail quotidien des enseignants et qu'elle devrait être intégrée à la culture des écoles. D'un autre côté, cette pratique peut découler des limitations des budgets des divisions pour la formation professionnelle et du manque d'argent pour employer de nombreux fournisseurs externes. Le rôle important que les artistes et les organismes locaux d'éducation artistique jouent dans la formation professionnelle des enseignants ressort clairement de ces constatations. Étant donné que l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage repose aussi sur la théorie, la recherche et les développements courants en éducation artistique, on ne devrait pas ignorer les contributions des experts, comme les conseillers, le personnel du ministère, les professeurs et les enseignants leaders.

Un faible nombre de divisions (5 ou 17,2 %) ont choisi d'identifier les « autres » organismes ou membres du personnel qui assurent des activités de formation professionnelle en éducation artistique pour leur division scolaire. Deux divisions ont identifié les groupes spécialisés (Special Area Groups, SAG) établis par l'Association des enseignantes et des enseignants du Manitoba, et les généralistes comme une importante source de formation professionnelle. Les autres organismes qui ont été mentionnés comprennent un comité spécial mis sur pied par une commission scolaire (1), l'Orchestre symphonique de Winnipeg (1), le Manitoba Chamber Orchestra (1), Transcona Biz (1) et Kildonan Place (1).

23. Par lequel des moyens suivants fournit-on de l'aide aux enseignants et aux administrateurs pour la participation à la formation professionnelle en éducation artistique, comme des ateliers, des séminaires, des cours, et des conférences? (Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.)

	Absence autorisée	Suppléant rémunéré	Frais de déplacement et/ou indemnité journalière	Droits d'inscription et d'enregistrement	Hébergement	Congé d'études non rémunéré	Congé d'études rémunéré	Aucun soutien	Autres
Enseignants	96,6 %	93,1 %	72,4 %	86,2 %	65,5 %	10,3 %	13,8 %	0,0 %	3,4 %
Administrateurs	62,1 %	58,6 %	62,1 %	65,5 %	55,2 %	10,3 %	6,9 %	0,0 %	3,4 %

Nota : Les 29 participants ont donné de l'information pour ce qui concerne le soutien aux « enseignants » et un peu moins (26) ont donné de l'information au sujet du soutien aux « administrateurs ».

Les divisions ont indiqué que les enseignants bénéficient d'une aide pour la participation à des activités de formation professionnelle, essentiellement par le biais d'absences autorisées (96,6 %), de suppléants rémunérés (93,1 %), des droits d'inscription et d'enregistrement (86,2 %), des frais de déplacement et/ou d'indemnité journalière (72,4 %) et des frais d'hébergement (65,5 % – voir le Tableau 5.23). La pratique d'accorder des congés d'études aux enseignants, rémunérés (13,8 %) ou non

(10,3 %), est beaucoup moins courante. Étant donné que le cheminement professionnel d'un enseignant peut nécessiter un programme long et soutenu d'apprentissage, cela devrait être un sujet de préoccupation pour les enseignants en éducation artistique. Il est intéressant que les enseignants n'aient pas fait pression pour obtenir des congés plus longs ou pour avoir la possibilité d'accumuler des crédits de congé pour les fins d'une formation professionnelle plus intensive. Il semblerait important que les divisions et les commissions scolaires soient plus imaginatives et ouvertes à propos du financement et de l'octroi de congés d'études pour des études professionnelles en éducation artistique.

Le Tableau 5.23 montre aussi que les administrateurs semblent être très soutenus au niveau de la formation professionnelle mais de manière légèrement différente, généralement par le biais des droits d'inscription et d'enregistrement (65,5 %), puis des absences autorisées (62,1 %) et des frais de déplacement et/ou d'indemnité journalière (62,1 %) et enfin par le biais de suppléants rémunérés (58,6 %) et des frais d'hébergement (55,2 %). Là encore, les congés d'études non rémunérés (10,3 %) et rémunérés (6,9 %) sont aussi rares que dans le cas des administrateurs. Il est réconfortant d'observer que toutes les divisions fournissent un certain degré de soutien à la formation professionnelle permanente en éducation artistique. Par souci de clarté, les types de soutiens des divisions à des conseillers et à des enseignants occupant des postes d'encadrement auraient aussi dû être consignés.

Aucuns autres soutiens aux enseignants et aux administrateurs participant à des activités de formation professionnelle n'ont été mentionnés à l'option de réponse ouverte Autres.

Besoins et défis

24. À part le financement, veuillez qualifier les besoins de votre division en matière d'éducation artistique.

Domaine de besoin	Besoins satisfaits	Certains besoins	Besoins moyens	Grands besoins	Besoins criants	Ne s'applique pas
Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division	34,5 %	34,5 %	10,3 %	6,9 %	0,0 %	13,8 %
Ressources pédagogiques	10,3 %	34,5 %	41,4 %	13,8 %	0,0 %	0,0 %
Locaux adéquats/appropriés	10,3 %	24,1 %	37,9 %	10,3 %	10,3 %	6,9 %
Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants	10,3 %	17,2 %	51,7 %	17,2 %	3,4 %	0,0 %
Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	13,8 %	24,1 %	27,6 %	24,1 %	3,4 %	6,9 %
Temps d'enseignement suffisant	13,8 %	17,2 %	44,8 %	17,2 %	0,0 %	6,9 %
Flexibilité dans l'établissement de l'horaire	27,6 %	13,8 %	34,5 %	17,2 %	0,0 %	6,9 %
Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	10,3 %	27,6 %	27,6 %	20,7 %	6,9 %	6,9 %
Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique	37,9 %	17,2 %	6,9 %	10,3 %	6,9 %	20,7 %
Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents	13,8 %	34,5 %	24,1 %	13,8 %	3,4 %	10,3 %
Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale	17,2 %	24,1 %	37,9 %	17,2 %	0,0 %	3,4 %
Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique	3,4 %	17,2 %	20,7 %	31,0 %	24,1 %	3,4 %

Collectivement, les données présentées dans le Tableau 5.24A montrent qu'il y a des besoins en éducation artistique dans tous les domaines visés par l'enquête. Aucun domaine n'a obtenu la mention « besoins satisfaits » par la majorité des répondants. Plus spécifiquement, les données montrent que, dans le cas des enseignants, la formation professionnelle en éducation artistique a été identifiée comme représentant des « Besoins moyens » par la plupart des divisions (51,7 %), suivie par « Temps d'enseignement suffisant » (44,8 %) et par « Ressources pédagogiques » (41,4 %). Le pourcentage le plus

élevé de divisions (37,9 %) indiquant que le nombre d'enseignants bilingues en éducation artistique dans la province permet de dire que les « besoins [sont] satisfaits » reflète vraisemblablement la faible proportion de répondants ayant des programmes d'éducation artistique en langue seconde.

Un nombre égal (37,9 %) indique qu'il y a des « besoins moyens » de locaux adéquats et appropriés en éducation artistique, et une compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale. Plus du tiers des divisions (34,5 %) ont aussi estimé que la flexibilité dans l'établissement de l'horaire représentait des « besoins moyens », mais les superviseurs ou les coordonnateurs de l'éducation artistique à l'échelle de la division et l'information et la promotion relatives à l'éducation artistique pour les parents ont été notés très bas (« certains besoins »). Le plus grand besoin identifié à l'échelle des divisions a été celui de la mise à disposition des documents à jour des programmes d'études en éducation artistique, considérée comme représentant de « grands besoins » (31,0 % des répondants). La disponibilité d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique a obtenu le niveau « besoins moyens » (27,6 % des répondants), mais lorsqu'on observe les nombres d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique, 27,6 % des divisions ont répondu « besoins moyens » et une autre tranche de 27,6 % l'a évaluée comme représentant « certains besoins ».

Domaine de besoin	Ordre d'importance
Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique	1
Temps d'enseignement suffisant	2
Flexibilité dans l'établissement de l'horaire	3
Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants	4
Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	5
Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	6
Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents	7
Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale	8
Locaux adéquats/appropriés	8
Ressources pédagogiques	9
Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique	10
Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division	11

Comme dans le cas des écoles, l'orientation des évaluations vers une extrémité ou l'autre du continuum a été établie en étudiant de près les pourcentages du Tableau 5.24A et en calculant la direction vers laquelle la majorité des évaluations convergeaient. En partant de ces calculs, il est possible de présenter le Tableau 5.24B, un classement dégressif des besoins des plus aux moins criants du point de vue des divisions :

1. Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique (grands 31,0 %, criants 24,1 %)
2. Temps d'enseignement suffisant (moyens 44,8 %, grands 17,2 %)
3. Flexibilité dans l'établissement de l'horaire (moyens 34,5 %, grands 17,2 %)
4. Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants (certains 17,2 %, moyens 51,7 %, grands 17,2 %)
5. Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (certains 27,6 %, moyens 27,6 %)
6. Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique (certains 27,6 %, moyens 27,6 %)
7. Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents (certains 34,5 %, moyens 24,1 %)
8. Locaux adéquats et appropriés et Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale (certains 24,1 %, moyens 37,9 %)
9. Ressources pédagogiques (certains 34,5 %, moyens 41,4 %)
10. Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique (satisfaits 37,9 %, certains 17,2 %)
11. Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division (satisfaits 34,5 %, certains 34,5 %)

Tableau 5.24C
Ordre d'importance des besoins en matière d'éducation artistique — Comparaison écoles et divisions

Domaine de besoin	Ordre d'importance – Écoles	Ordre d'importance – Divisions
Documents à jour des programmes d'études en éducation artistique	1	1
Temps d'enseignement suffisant	8	2
Flexibilité dans l'établissement de l'horaire	11	3
Formation professionnelle en éducation artistique pour les enseignants	3	4
Enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	7	5
Nombre adéquat d'enseignants diplômés/qualifiés en éducation artistique	6	6
Information/promotion concernant l'éducation artistique auprès des parents	9	7
Compréhension de la valeur de l'éducation artistique comme élément essentiel d'une éducation intégrale	4	8
Locaux adéquats/appropriés	5	8
Ressources pédagogiques	2	9
Nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique	12	10
Superviseur/coordonnateur en éducation artistique à l'échelle de la division	10	11

De manière générale, les divisions ont été moins positives dans leur évaluation de la plupart des besoins que leurs homologues des écoles. Quelques constantes intéressantes surgissent quand on compare le classement des besoins par les deux groupes dans le Tableau 5.24C. Les répondants sont d'accord avec les écoles sur le fait que le besoin d'un nombre adéquat d'enseignants bilingues en éducation artistique et de superviseurs et de coordonnateurs de l'éducation artistique à l'échelle de la division est faible. On rencontre aussi des degrés élevés d'accord dans le classement global des divisions et des écoles quant au besoin de documents de programmes d'éducation artistique à jour, de formation professionnelle, et d'enseignants qualifiés et en nombre adéquat. L'unanimité s'estompe pour ce qui concerne les ressources pédagogiques, les locaux adéquats, le temps d'enseignement suffisant, la flexibilité dans l'établissement de l'horaire et les énoncés de valeur.

25. *Quels autres défis votre division doit-elle relever en matière d'éducation artistique?*

Thèmes	Fréquence
Financement adéquat	5
Enseignants et coordonnateurs spécialistes en arts	5
Temps d'enseignement en éducation artistique	4
Aptitude à offrir un large éventail de choix en éducation artistique	2
Formation professionnelle	2
Aucuns	2
Locaux et espaces réservés à l'éducation artistique	1

L'invitation à commenter les autres défis que doivent affronter les divisions pour dispenser l'éducation artistique a suscité des commentaires chez plus de la moitié des répondants (17 ou 58,6 %). Le Tableau 5.25 résume les défis identifiés au moyen d'une analyse thématique des commentaires et indique la fréquence à laquelle les thèmes se rencontrent. Trois thèmes ont émergé comme étant les plus importants pour les répondants au niveau des divisions : le financement adéquat (5 ou 29,4 %); les enseignants et coordonnateurs spécialistes en arts (5 ou 29,4 %); et le temps d'enseignement en éducation artistique (4 ou 23,5 %). Pour éclairer ces préoccupations, voici des extraits des commentaires. Des phrases comme « Le financement est capital » ou « La taille de notre division ne nous permet pas d'avoir un coordonnateur en éducation artistique ou un enseignant en éducation artistique qualifié » illustrent les plus grands défis. Aussi, la « durée de la journée scolaire » est un problème grave qui contrarie les efforts que déploient les divisions pour couvrir tous les disciplines des programmes d'études. Par exemple, les divisions disent que « l'augmentation obligatoire du temps imparti à l'éducation physique » a causé une diminution du temps d'instruction en éducation artistique.

Un second ensemble de thèmes tiré des commentaires écrits révèle des défis qui peuvent être moins préoccupants pour les directions des divisions : l'aptitude à offrir un large éventail de choix en éducation artistique (2 ou 11,8 %), la formation professionnelle (2 ou 11,8 %) et les locaux et espaces réservés à l'éducation artistique (1 ou 5,9 %). Les petites écoles secondaires de régions rurales où le « nombre d'inscriptions est faible » ou dans lesquelles « le nombre d'inscriptions diminue » ont été désignées comme la cause de l'incapacité des divisions à offrir un éventail de « choix en éducation artistique ». Deux divisions ont qualifié de défis le « perfectionnement professionnel » et l'« espace réservé à l'éducation artistique pour le perfectionnement professionnel ». Une autre a dit que les locaux constituent un problème majeur et que la division dispose de « locaux médiocres » dans les « petites écoles anciennes ». Sur une note plus positive, deux divisions ont coché « aucun [défi] », car chez elles l'éducation artistique est « florissante ».

Liens avec la collectivité

26. Veuillez indiquer dans quelle mesure votre division est concernée par :

	Forte implication	Implication modérée	Implication très limitée	Aucune implication	Pas de réponse
Expositions et spectacles destinés à la population locale	55,2 %	34,5 %	6,9 %	0,0 %	3,4 %
Degré d'implication des parents et tuteurs dans l'éducation artistique	24,1 %	31,0 %	34,5 %	6,9 %	3,4 %
Évènements et partenariats locaux de nature artistique avec des artistes et/ou groupes artistiques	37,9 %	41,4 %	17,2 %	0,0 %	3,4 %

La vaste majorité des divisions déclarent que leur implication dans des expositions et des spectacles destinés à la population locale s'inscrit dans les tranches Forte implication (55,2 %) et Implication modérée (34,5 %). Cette constatation coïncide avec des résultats similaires du côté des écoles (voir la question 60) et démontre une fois encore que les divisions et leurs écoles font de gros efforts pour que l'éducation artistique profite à la collectivité. Les réponses des divisions quant à l'obtention de l'implication des parents et des tuteurs dans l'éducation artistique ne sont toutefois pas aussi encourageantes, car la majorité tombe dans les tranches Implication modérée (31,0 %) et Participation très limitée (34,5 %). Une fois encore, ces réponses coïncident avec celles des écoles indiquant une implication modérée à faible des parents dans le bénévolat ou la commandite de collectes de fonds pour les programmes d'éducation artistique (voir la question 58). Étant donné que les parents sont perçus comme une source importante d'encouragement à l'éducation artistique et qu'ils assistent aux événements de nature artistique à l'école, la découverte d'autres moyens de susciter et d'encourager cette participation semble importante. Nous avons trouvé intéressant de constater que la majorité des divisions font état d'une implication forte (37,9 %) ou modérée (41,4 %) dans les événements locaux de nature artistique et dans les partenariats avec les artistes et/ou les groupes artistiques, alors que les réponses des écoles sont très différentes. En revanche, un grand nombre d'écoles ont fait état d'une participation très limitée à des partenariats avec des artistes (voir la question 60). Cette constatation peut être considérée comme étant mitigée et peu cohérente, mais elle est probablement due au fait que les répondants s'exprimaient au nom de toutes les écoles de leur division.

27. Des administrateurs de votre division ont-ils utilisé *Learning for Life: Why the Arts Matter*, la vidéo produite en 2003 par l'Alliance for Arts Education in Manitoba?

Tableau 5.27 Pourcentage des administrateurs des divisions utilisant <i>Learning for Life: Why the Arts Matter</i>		
Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage de (N)
Oui	10	34,5
No	2	6,9
Je ne sais pas	15	51,7
Pas de réponse	2	6,9

Le contexte de cette question a été exposé plus haut dans le présent rapport quand une question similaire a été posée aux écoles (question 65). Les réponses des divisions dans le Tableau 5.27 sont plus encourageantes qu'elles ne l'étaient dans le cas des écoles. Les divisions ont mentionné qu'elles utilisaient (34,5 %) ou qu'elles ne savaient pas (51,7 %) si des administrateurs au sein de leur division avaient utilisé l'exemplaire gratuit de *Learning for Life: Why the Arts Matter* envoyé à chaque division et à chaque école de la province. Étant donné que les divisions perçoivent l'information, la promotion et les énoncés de valeur comme des besoins moyens pour l'éducation artistique, il est réconfortant de constater qu'au moins un tiers des divisions pourraient avoir trouvé cet outil vidéo utile pour leurs fins. Seulement deux divisions étaient certaines que la vidéo n'avait pas été utilisée.

Bonnes pratiques et plans d'amélioration

28. Veuillez énumérer et, si possible, décrire brièvement un ou des programmes d'arts exemplaires dans votre division.

Programmes, projets et grappes d'événements	Fréquence
<i>Programme des années d'études secondaires</i> : harmonie (11), musique chorale (7), arts dramatiques (7), arts visuels/médias (6), arts combinés (3), arts de la scène non identifiés (3), et danse (1)	38
<i>Programmes des années d'études primaires/de la 4^e à la 6^e année</i> : musique générale (10), musique de violoneux (1), arts visuels (1), arts intégrés (1) et gymnastique (1)	14
<i>Autres pratiques exemplaires</i> : projets et événements à l'échelon de la division (7), formation professionnelle (3), festivals artistiques locaux (2) et politique d'embauche (1)	13
<i>Programmes des années d'études primaires/de la 4^e à la 6^e année</i> : arts visuels/médias (5), harmonie (5), musique de violoneux (1) et musique chorale (1)	12
<i>Programme d'arts supplémentaires</i> : GénieArts (4), Artistes à l'école (1), Quantum (1) et Apprendre par les arts (1)	7
TOTAL	84

Un nombre non négligeable de responsables des divisions (25 ou 86,2 %) ont énuméré ou décrit au total 84 programmes, projets ou événements offerts par des écoles de la province, qu'ils perçoivent comme étant exemplaires (voir le Tableau 5.28). Légèrement moins de la moitié (38 sur 84 ou 45,2 %) des programmes identifiés étaient des cours d'éducation artistique offerts par des écoles secondaires : harmonie (11), musique chorale (7), arts dramatiques (7), arts visuels/multimédias (6), arts combinés (3), autres cours d'arts de la scène qui n'avaient pas été identifiés par discipline (3) et danse (1). Parmi les commentaires qui visaient les cours d'éducation artistique des écoles secondaires, nous avons remarqué que les répondants en disaient beaucoup plus sur les cours d'arts de la scène (32) qu'ils ne le faisaient au sujet des cours non axés sur la scène, comme les arts visuels ou la photographie (6). Cette constatation reflète probablement le fait que les cours d'arts de la scène sont nettement plus nombreux que les cours non axés sur la scène qu'offrent les écoles de la province.

Voici des exemples de commentaires exprimés par les répondants au sujet de leurs programmes exemplaires d'éducation artistique dans des écoles secondaires. Un répondant a fourni une liste de cours approuvés qui conduisent à un « diplôme universitaire avec majeure en beaux-arts » quand huit cours ont été complétés. Ce type de commentaires est représentatif d'autres selon lesquels la quantité des cours d'éducation artistique offerts ou la possibilité pour les élèves d'obtenir une concentration en beaux-arts dans une école secondaire semblent être symptomatiques de l'excellence des programmes. De l'avis d'autres répondants, la supériorité des programmes d'éducation artistique a été démontrée par « l'augmentation des

inscriptions », l'« exemplarité des œuvres d'art produites par les élèves », et la présence d'« excellents enseignants ayant la passion de l'éducation artistique ». Des programmes de secondaire « bien conçus » et dirigés par des « spécialistes travaillant à temps plein » qui entraînent les élèves dans des « productions majeures » ont aussi été considérés exceptionnels par certains répondants. D'autres divisions ont identifié des programmes spécifiques d'éducation artistique qui jouissent d'un certain prestige dans leur localité, comme le programme de musique chorale d'une division, avec « 350 élèves dans 7 chorales », un programme de secondaire en composition où les « élèves s'exercent à écrire et à composer », ou un « orchestre de jazz sélectionné pour aller à New York ».

Le nombre global de programmes d'éducation artistique aux années d'études primaires/de la 4^e à la 6^e année (14 sur 84 ou 16,7 %) identifiés comme étant exemplaires a été nettement inférieur au nombre rapporté dans le cas des années d'études secondaires. Fait à souligner, à l'exception de cas uniques (un en arts visuels, un en arts intégrés et un en gymnastique), la totalité des excellents programmes d'éducation artistique évoqués à ce niveau étaient des programmes de musique. Certains répondants ont dit qu'ils disposaient d'« excellents programmes de musique de la maternelle à la 6^e année » dans toute leur division, et d'autres ont donné le nom d'écoles primaires ou élémentaires offrant des programmes d'études de qualité supérieure en musique. La pratique évoquée d'« embauche de spécialistes en musique pour les programmes de la maternelle à la 6^e année », que les dirigeants des divisions n'ont pas mentionnée comme leur pratique dans le cas des autres disciplines d'éducation artistique à ce niveau, peut expliquer cette constatation.

Le thème prédominant suivant qui est ressorti des commentaires des répondants a été une grappe d'« autres pratiques exemplaires » (13 sur 84 ou 15,5 %), car celles-ci étaient différentes des programmes réguliers d'éducation artistique des écoles. En général, ces pratiques désignaient des projets et/ou événements artistiques au niveau de la division. Par exemple, des répondants ont désigné des événements comme : « une foire et un présentoir d'œuvres d'art de la communauté scolaire mis sur pied par un comité conjoint d'enseignants et de commissaires », « Artstravaganza – une activité annuelle à laquelle participent 150 élèves à l'Université du Manitoba avec des artistes », « Visual Expressions – une exposition d'œuvres d'art originales réalisées par des élèves », un événement « Artist-in-Residence » subventionné par la division, et le « Grade 5 Arts Camp » (camp des arts de 5^e année).

Quelques répondants (3) ont mentionné des modèles exemplaires de formation professionnelle en éducation artistique que des enseignants se voient offrir par leur division. Un modèle « réunit les enseignants des années d'études primaires et intermédiaires pour une série d'ateliers où ils peaufinent et développent leurs habiletés en intégration de l'éducation artistique dans les classes axées sur l'utilisation du langage (*language-rich*) ». D'autres modèles dont il est fait mention utilisent des séances de partage d'idées d'éducation artistique entre enseignants au même niveau ou « appuient les enseignants attirés par la formation professionnelle en éducation artistique en leur offrant des absences autorisées » pour le faire. Deux répondants ont dit que des festivals artistiques locaux « ont fait la promotion des arts – musique, danse, arts visuels et

théâtre – dans nos écoles ». Une division scolaire a évoqué une politique intéressante qui vise à « embaucher des enseignants qui sont artistes ».

Une proportion légèrement plus faible (12 sur 84 ou 14,3 %) de la liste globale de programmes exemplaires d'éducation artistique mentionnés par les répondants était offerte aux élèves de la 5^e à la 8^e année. La répartition des programmes exemplaires identifiés était plus équilibrée entre la musique (7) et les arts visuels/médias (5) qu'elle ne l'était dans le cas des programmes d'études primaires/intermédiaires identifiés. Les commentaires écrits mentionnant des programmes exemplaires dans le domaine des harmonies au niveau des années d'études secondaires ont souvent été étendus aux années d'études intermédiaires (par exemple « harmonie de la 7^e à la 12^e année »). Cela ne fut pas le cas des programmes d'arts visuels, plus souvent distingués dans les listes, par exemple « Junior High Visual Arts » (art visuels au cycle intermédiaire). Pour certains répondants, des programmes d'éducation artistique plus particuliers, comme un « programme de musique de violoneux avec un penchant pour la musique autochtone, un au primaire et l'autre à l'école intermédiaire » ont été considérés comme exemplaires.

Le plus petit nombre de programmes (7 sur 84 ou 8,3 %) considérés comme exemplaires par les divisions a été complété par des programmes d'éducation artistique comme GénieArts, Artistes à l'école, Quantum et Apprendre par les arts. Un répondant a écrit : « Nous recevons une subvention de GénieArts qui a été très bénéfique pour nos élèves. Nous avons intégré l'éducation artistique au programme en planifiant du temps conjointement avec l'artiste et des enseignants afin d'obtenir les résultats d'apprentissage prévus par le programme ». D'autres ont émis le commentaire « Notre division utilise un programme Quantum où des élèves sélectionnés dès le primaire travaillent directement avec le Royal Winnipeg Ballet et Prairie Theatre Exchange » ou « Nos écoles utilisent intensivement Artistes à l'école ».

29. Veuillez énumérer et, si possible, expliquer brièvement une ou des nouvelles initiatives ayant permis d'augmenter ou d'améliorer l'éducation en arts dans votre division.

Tableau 5.29	
Nouvelles initiatives pour augmenter ou améliorer l'éducation artistique dans les divisions	
Nouvelles initiatives en éducation artistique	Fréquence
Augmentation des budgets des divisions pour l'éducation artistique	7
Programmes d'éducation artistique à l'école	6
Événements de nature artistique	5
Programmes supplémentaires d'éducation artistique	4
Locaux et équipement pour l'éducation artistique	3
Formation professionnelle en éducation artistique	3
Maintien ou aucune	3
Planification des politiques et des mesures	1
Recherche et évaluation	1
Autres	1
TOTAL	34

Le Tableau 5.29 résume les renseignements donnés par 20 (69,0 %) divisions à propos des nouvelles initiatives destinées à augmenter ou améliorer l'éducation artistique dans leur division. Les nouvelles initiatives de financement (7 sur 34 ou 20,6 %) ont été mentionnées le plus fréquemment et, souvent, certaines étaient étonnamment substantielles. Par exemple, une commission scolaire a alloué des crédits extraordinaires de 100 000 \$ au-delà de son budget courant pour du matériel de musique de la maternelle à la 12^e année et une autre a inclus 40 000 \$ dans son budget pour la formation professionnelle des enseignants dans l'optique d'une initiative d'« éducation artistique » à grande échelle. Des crédits additionnels sont aussi affectés à des initiatives comme l'« embauche de spécialistes en arts », « les frais de déplacement de l'harmonie ou de la chorale » et une nouvelle « subvention à une initiative en arts visuels ».

Certaines divisions scolaires cherchent à élargir leur palette de cours offerts en éducation artistique (6 sur 34 ou 17,6 %). Alors que certains répondants ont dit faire de gros efforts pour lancer des offres de base en harmonie et en arts visuels, d'autres, disposant déjà d'offres traditionnelles établies en éducation artistique. Par contre, il souhaitent inclure de nouveaux cours : vidéo, production de films, rédaction de scénario, harmonie de la division, technologie musicale, guitare, ou percussions d'Afrique. Une division « s'intéresse à la création d'une école accordant une importance particulière à l'éducation artistique ». Quatre répondants ont indiqué qu'ils demanderaient des subventions pour améliorer l'éducation artistique en participant à des programmes comme Apprendre par les arts, GénieArts et Artistes à l'école.

Les divisions ont cité les nouveaux événements de nature artistique presque aussi souvent que les nouveaux programmes d'éducation artistique (5 sur 34 ou 14,7 %). Deux de ces nouveaux événements de nature artistique étaient des projets d'immersion en éducation artistique à l'échelle de la division : « MADD – un événement d'une semaine en musique, en éducation artistique, en danse et en arts dramatiques » pour les élèves des années d'études intermédiaires, et « Arts in the Park – célébration bisannuelle réunissant 4 500 élèves pour deux journées de musique, de danse, d'arts dramatiques et d'arts visuels ». Deux autres divisions ont communiqué de l'information au sujet de collaborations dans le domaine de l'éducation artistique. L'une a été décrite comme un « partenariat » entre une division scolaire et l'Orchestre symphonique de Winnipeg en vertu duquel un compositeur enseignant en musique écrit la musique de la symphonie qu'exécuteront les élèves de la chorale de la division. Dans un autre projet, « les enseignants en musique, les élèves et un compositeur ont travaillé ensemble pendant deux ans pour créer un spectacle de quatre œuvres musicales ». Une division a indiqué qu'elle lançait des clubs culturels dans toutes ses écoles.

Les divisions ont exprimé des commentaires écrits à propos des locaux, de l'équipement et de la formation professionnelle de manière égale et aussi souvent (3 sur 34 ou 8,8 %) quand elles s'expriment sur les moyens qu'elles comptent prendre pour augmenter ou améliorer l'éducation artistique. Les exemples de nouveaux locaux en voie de réalisation dans la province vont d'un « centre des arts de la scène » à un « nouveau studio de danse » et une « salle de cours d'arts visuels ». D'autres divisions planifient des « réunions de groupes de spécialistes en arts », prévoient des activités de formation professionnelle pour les enseignants sur « la façon d'intégrer l'éducation artistique », et établissent des « communautés de formation professionnelle » comme autant de moyens d'améliorer l'éducation artistique. Une division a dit qu'elle travaillait au « maintien » des programmes d'éducation artistique malgré la baisse des inscriptions et l'augmentation des impôts et taxes, et une autre pense que ces facteurs auraient des conséquences graves sur sa capacité à le faire. Une division seulement a signalé qu'aucuns efforts n'étaient en cours pour améliorer l'éducation artistique.

Enfin, des cas isolés de nouvelles initiatives peuvent être signalés. Une division a mis en œuvre une « révision des programmes d'éducation artistique » qui a permis d'élaborer un énoncé de mission et un plan d'action pour améliorer ses programmes d'éducation artistique. Une autre a fourni un résumé des constatations d'une mini-étude sur la situation de l'éducation en arts visuels dans ses écoles. Cet effort s'est traduit par une « subvention aux nouvelles initiatives » conçue pour stimuler l'émergence de nouveaux programmes d'études en arts visuels. Aux yeux d'un répondant, l'existence de liens solides entre l'école et les groupes artistiques dans la collectivité exalte et améliore l'éducation artistique dans les écoles, et renforce la conviction que le « succès génère le succès ».

30. Veuillez formuler tout commentaire additionnel concernant les programmes d'éducation artistique dans votre division.

La dernière possibilité de fournir d'autres commentaires à propos de l'éducation artistique a incité plus de la moitié (16 sur 29 ou 55,2 %) des divisions à s'exprimer encore. Ces commentaires ont été classés en cinq catégories de thèmes, que le lecteur trouvera dans le Tableau 5.30.

Catégorie de thèmes	Fréquence
Valeur et soutien	7
Stratégies de mise en œuvre	4
Renseignements sur les programmes	2
Besoins et défis	2
Leadership et prise de décision	1
TOTAL	16

Le message clé qu'exprime presque la moitié des divisions qui ajoutent des commentaires est que l'éducation artistique jouit d'une grande estime et d'un grand soutien au sein de leur division scolaire (7 sur 16 ou 43,8 %). Les répondants ont dit qu'ils considèrent que les programmes d'éducation artistique jouissant d'un appui adéquat représentent « la pierre angulaire de l'éducation d'un élève » et contribuent à la création d'« une riche mosaïque » avec les autres programmes. D'autres divisions ont expliqué que les programmes d'éducation artistique bénéficient d'un « fort soutien » et/ou d'une « haute estime » au sein de leurs collectivités et de leurs commissions.

Certaines divisions ont exposé des stratégies qu'elles emploient pour mettre en œuvre les programmes d'éducation artistique offerts aux élèves dans leurs collectivités (4 sur 16 ou 25 %). Voici des exemples des stratégies identifiées :

- embauche d'enseignants itinérants en éducation artistique afin de mettre en œuvre les programmes dans plus d'une école;
- intégration de l'éducation artistique à l'échelle des programmes d'études;
- formation de partenariats école-collectivité afin d'accroître l'offre de programmes à l'intérieur et à l'extérieur de la journée scolaire normale;
- embauche d'enseignants de soutien en éducation artistique pour aider les conseillers en éducation artistique à présenter des programmes additionnels dans ces disciplines à l'échelle de la division.

Moins fréquemment, les divisions ont offert de l'information supplémentaire sur les programmes (2 sur 16 ou 12,5 %), ont réexprimé des besoins et des défis (2 sur 16 ou 12,5 %), ou ont expliqué comment se prennent les décisions relatives à l'éducation artistique (1 sur 16 ou 6,3 %).

Dans les deux cas, l'information additionnelle sur les programmes a offert une comparaison des offres entre les niveaux d'études. Pour illustrer cela, une division a indiqué qu'elle offrait un programme d'« exposition aux arts » aux jeunes élèves et des programmes d'éducation artistique « stimulée par l'intérêt » aux élèves plus âgés, mais qu'elle n'avait aucune compétence ou programme à offrir en danse ou en musique chorale. Les besoins et les défis qui ont émergé dans les commentaires écrits se résument ainsi : activités de formation professionnelle sur l'intégration de l'éducation artistique pour tous les enseignants et les administrateurs de la maternelle à la 12^e année; augmentation des crédits; embauche d'un plus grand nombre de spécialistes en arts; amélioration des locaux affectés à l'éducation artistique. Enfin, un répondant a mentionné que les décisions se rapportant à l'éducation artistique se prennent au niveau des écoles puisqu'aucune personne de la division ne coordonne les domaines des programmes d'études au niveau des divisions.

SECTION 6 : CONCLUSIONS ET MESURES RECOMMANDÉES

Le résumé qui suit présente les conclusions et les mesures recommandées qui résultent de la présente monographie, qui représente intégralement le rapport final de l'*Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*, projet de recherche financé par Éducation Manitoba. L'étude a été conçue pour donner à la profession une compréhension approfondie et exhaustive de l'éducation artistique dans nos écoles, ainsi que pour guider la planification future des mesures. Ce travail se veut une suggestion des prochaines étapes aux organismes chargés de l'élaboration des politiques provinciales, aux responsables du milieu de l'éducation, et aux autres membres de la collectivité qui s'intéressent à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la durabilité de programmes complets d'éducation artistique pour tous les élèves du Manitoba.

Politique en matière d'éducation artistique. Les ministères provinciaux de l'éducation jouent un rôle crucial dans l'élaboration des politiques et des stratégies en éducation artistique, et dans le soutien aux directions des divisions et des écoles pour qu'elles fassent la même chose. Ces cinq dernières années au Manitoba, le Ministère a fait preuve d'un leadership considérable en élaborant des politiques essentielles pour l'éducation artistique, un énoncé de vision et la documentation des nouveaux cadres de programmes d'études en éducation artistique dans les disciplines de la danse, des arts dramatiques, de la musique et des arts visuels. À l'échelon des divisions et des écoles, les membres de la direction sont au courant des nouvelles politiques; toutefois, l'absence d'une approche plus stratégique de l'éducation artistique est évidente. Il existe un besoin, au niveau de la direction des écoles sur le terrain, de s'impliquer dans les nouvelles ressources stratégiques de la province et d'élaborer des énoncés de valeur et des plans de mise en œuvre globaux qui pourraient servir à guider la création et la révision des programmes d'éducation artistique des écoles à l'échelon local. Nous observons que l'élaboration des politiques locales et la planification stratégique peuvent se faire par le biais d'une initiative de formation professionnelle conçue pour ceux et celles qui ont des responsabilités de direction et d'orientation vis-à-vis de l'éducation artistique. Pour relier la philosophie et la pratique directement, il est souhaitable aussi que l'énoncé de vision du Ministère pour l'éducation artistique soit actualisé et intégré aux nouveaux programmes d'éducation artistique qui sont actuellement en cours d'élaboration.

Leadership en éducation artistique. La plupart des divisions scolaires du Manitoba n'ont pas de conseillers ou de superviseurs auxquels on a attribué des responsabilités de direction vis-à-vis de l'éducation artistique. D'un autre côté, les tendances de la dotation en personnel sur cinq ans dans le cas des spécialistes en arts qui ont des rôles de direction pédagogique au niveau des écoles sont positives — la stabilité ou la croissance des chiffres en témoignent. De faibles nombres de divisions déclarent tenir des réunions de comités ou de groupes de professionnels de l'éducation artistique pour discuter de questions liées aux programmes d'études, à l'enseignement et à l'apprentissage. Il existe un besoin d'augmenter la capacité de direction pour l'éducation artistique dans la

province. Nous recommandons que les divisions scolaires étudient différents modèles de direction pour ce qui concerne l'éducation artistique et appliquent celui qui convient le mieux à leur situation. Nous recommandons aussi que des comités directeurs soient établis pour l'éducation artistique à l'échelon des divisions et que des réunions des enseignants en éducation artistique soient tenues régulièrement de manière à promouvoir la collaboration sur le plan de la pensée visionnaire, du travail et de l'apprentissage en collaboration, de l'étude et de la révision des politiques, du partage des pratiques prometteuses, etc.

Soutien à l'éducation artistique. De multiples indicateurs confirment l'existence d'un appui et d'un encouragement à l'éducation artistique dans tous les groupes, dont les suivants : parents, enseignants, administrateurs, élèves, commissions scolaires et groupes communautaires. Les avantages de l'éducation artistique dans la vie des élèves sont reconnus et respectés parmi les enseignants du Manitoba, qui s'efforcent de surmonter les défis afin de maintenir et d'étendre les programmes scolaires d'éducation artistique. La majorité des dirigeants des divisions ont décrit les nombreux programmes, projets et événements que leurs écoles offrent dans la province et qu'ils trouvent exemplaires. Ils ont énuméré aussi plusieurs nouvelles initiatives qui visent à augmenter et à améliorer l'éducation artistique dans leur division. Il est clair, toutefois, que la musique et les arts visuels bénéficient d'une considération et d'un appui plus forts que les arts dramatiques et la danse. On constate que des efforts de promotion s'imposent pour améliorer chez les enseignants la connaissance des caractéristiques et des résultats particuliers que produisent les expériences d'apprentissage en arts dramatiques et en danse. Nous recommandons donc qu'Éducation Manitoba actualise et redistribue aux écoles la vidéo multimédia de promotion *Learning for Life: Why the Arts Matter*, produite par l'Alliance for Arts Education in Manitoba, en déployant une stratégie promotionnelle renouvelée et ciblée.

Budgets et financement. Les écoles et les divisions affectent entre 1 % et 9 % de leurs fonds de fonctionnement à l'éducation artistique et s'efforcent d'obtenir du financement supplémentaire auprès de sources internes et externes. Les tendances sur cinq ans du financement de l'éducation artistique étaient positives. La stabilité ou l'augmentation des dépenses en éducation artistique par les écoles et par les divisions en témoignent. Pour maintenir cette tendance positive, nous recommandons que les écoles et les divisions identifient des moyens de déplacer une partie plus importante de leur financement interne vers des postes budgétaires consacrés aux programmes d'éducation artistique des écoles, ainsi que de rechercher des sources externes de financement dont pourrait profiter l'éducation artistique. Nous recommandons qu'un minimum de 9 % des budgets de fonctionnement des écoles et des divisions soient alloués au soutien de l'éducation artistique. On devrait confier à du personnel professionnel la responsabilité de préparer les demandes de subvention et lui accorder le temps et le soutien nécessaires pour trouver des fonds.

Programmes d'éducation artistique et niveaux de participation. Les écoles du Manitoba offrent durant les heures de cours régulières une gamme variée de programmes traditionnels et spécialisés d'éducation artistique. Les tendances sur cinq

ans des inscriptions ont été positives. La stabilité et l'augmentation du nombre d'élèves s'inscrivant aux cours d'éducation artistique le démontrent. Les élèves ayant des besoins spéciaux en apprentissage ont tendance à participer aux programmes réguliers d'éducation artistique. La plupart des écoles et des divisions manquent de programmes spécialisés pour les populations scolaires diverses, comme les élèves doués et talentueux en ces matières. Dans la majorité des écoles, la plupart des élèves participent aux programmes de musique et d'arts visuels. Il est clair que les programmes de musique et d'arts visuels sont mieux établis et plus répandus à l'échelle des années d'études que les programmes d'arts dramatiques, d'arts intégrés ou de danse, cette discipline se révélant le parent pauvre. La majorité des écoles offrent des programmes séquentiels et axés sur les disciplines d'éducation artistique en musique générale et en arts visuels de la maternelle à la 4^e année, en arts visuels, en musique générale et en musique instrumentale de la 5^e à la 8^e année, et en arts visuels, en musique instrumentale et en arts dramatiques de la 9^e à la 12^e année. Il est nécessaire de maintenir et de renforcer une large gamme d'offres en éducation artistique, quand elles existent, de la maternelle à la 12^e année et de remédier aux situations où les offres de programmes d'éducation artistique sont trop étroites. Il est primordial que les écoles augmentent l'accès des élèves aux programmes de danse, d'arts dramatiques et d'arts combinés de la maternelle à la 8^e année, et l'accès des élèves à la musique chorale et à la danse de la 9^e à la 12^e année.

Enseignants en éducation artistique. L'éducation artistique est une entreprise partagée entre les enseignants généralistes et les spécialistes en arts. Des tendances indiquent que des généralistes enseignent les arts visuels, que des spécialistes diplômés enseignent la musique, et qu'aucun enseignant ne s'occupe de la danse de la maternelle à la 12^e année. Dans le cas des arts dramatiques, la tendance est à ce que les enseignants généralistes présentent les arts dramatiques de la 1^{re} à la 8^e année, mais aucun enseignant ne s'occupe des arts dramatiques en maternelle ou de la 9^e à la 12^e année. La participation de spécialistes à l'enseignement de la danse et des arts dramatiques est rare, mais elle augmente un peu dans le cas des arts visuels de la 9^e à la 12^e année. Il existe un décalage entre le faible niveau d'efficacité des enseignants généralistes et les degrés élevés d'implication dans l'enseignement à propos de l'éducation artistique et par le biais de l'éducation artistique. Nous recommandons que les écoles et les divisions continuent d'embaucher plus de spécialistes diplômés en éducation artistique, surtout en arts visuels, en danse et en arts dramatiques/théâtre. Le développement d'une base de données est indispensable pour permettre aux écoles de communiquer facilement avec des spécialistes diplômés dans les quatre disciplines d'éducation artistique. Il est indiscutable que les programmes de formation des enseignants et de formation professionnelle doivent être réformés de manière à développer les capacités des généralistes vers l'éducation artistique ainsi que les aptitudes pédagogiques des spécialistes sur le plan de l'enseignement et de l'animation de l'éducation artistique dans leurs salles de classe et au-delà. On constate un besoin de recruter plus de majeures en arts dramatiques et en danse dans les programmes de formation des enseignants dans la province.

Stratégies pédagogiques et temps d’instruction. La fourniture de l’éducation artistique sur le plan de la stratégie, du temps et de la prestation des spécialistes varie selon la discipline et le niveau d’études dans les écoles du Manitoba. On dispense l’éducation artistique de deux façons — une stratégie implique un calendrier de classes régulières consacrées à l’étude de certaines disciplines et l’autre l’intégration de la flexibilité d’un ou plusieurs arts à d’autres domaines des programmes. On constate une tendance à s’éloigner de l’intégration de l’éducation artistique et à se rapprocher de l’enseignement ciblé, au fur et à mesure que le niveau d’études augmente. On voit dans le cas des écoles une tendance à programmer du temps d’enseignement consacré à la musique de la maternelle à la 12^e année et aux arts visuels de la 5^e à la 12^e année, à intégrer les arts visuels à l’échelle des programmes de la maternelle à la 4^e année et à n’offrir aucun programme dans le cas de la danse de la maternelle à la 12^e année ou en arts dramatiques de la maternelle à la 12^e année. Les écoles s’acheminent en éducation artistique vers une approche plus réceptive aux cultures, mais elles ont besoin de l’appui de professionnels et de ressources. Les documents des programmes d’études élaborés par le Ministère régissent la majeure partie de l’éducation artistique dans les écoles du Manitoba. Nous recommandons que les enseignants évaluent la mesure dans laquelle leur école fournit une large gamme de programmes d’éducation artistique axés sur les disciplines et intégrés à tous les élèves de la maternelle à la 12^e année et s’attaquent aux lacunes évidentes. Les responsables en éducation artistique à l’échelon du ministère, de la division et de la collectivité devraient accroître leurs efforts afin de fournir du leadership et du soutien professionnels pour améliorer les capacités des écoles à inculquer une éducation complète en arts.

Le temps d’enseignement en éducation artistique a tendance à être plus élevé de la 9^e à la 12^e année que de la maternelle à la 8^e année. Quand l’éducation artistique est combinée de la maternelle à la 8^e année, les minutes d’enseignement sont probablement inférieures aux minimums recommandés par le Ministère. La probabilité qu’un spécialiste qualifié dispense l’éducation artistique est plus forte dans le cas de la musique de la maternelle à la 12^e année. La durée du temps de cours dispensé par des spécialistes en arts s’est révélée être de 30 à 40 minutes. Le temps de préparation quotidien accordé aux spécialistes en arts est le plus souvent de 30 à 40 minutes. Nous recommandons que les écoles et les divisions élaborent une stratégie pour respecter les normes minimales de temps d’enseignement en éducation artistique de la maternelle à la 8^e année, et pour offrir aux élèves plus d’occasions d’interagir avec des spécialistes diplômés en arts dans des contextes d’enseignement, particulièrement en arts visuels, en danse et en arts dramatiques/théâtre. Éducation Manitoba devrait mettre en place un processus de communication exigeant que les écoles indiquent comment le temps d’enseignement en éducation artistique est respecté. Il est primordial aussi que les programmes de formation des enseignants et de formation professionnelle comprennent une ample étude pédagogique de l’intégration de l’éducation artistique et de la diversité des classes.

Résidences d’artistes. La plupart des écoles cherchent à obtenir l’implication et la contribution des artistes; toutefois les séjours d’artiste en résidence sont généralement trop courts pour avoir un effet important sur l’éducation des élèves. Les musiciens et les

artistes en arts visuels sont les plus présents dans les écoles du Manitoba; cette tendance est positive, mais cela semble indiquer des occasions manquées d'offrir aux élèves des expériences en danse et en arts dramatiques. Les résidences d'artistes sont plus fréquentes de la 1^{re} à la 8^e année et sont moins courantes aux niveaux de la maternelle et de la 9^e à la 12^e année. Les partenariats dans le domaine des arts présentent des possibilités intéressantes d'amélioration de l'éducation artistique et, par conséquent, nous recommandons que des résidences plus longues et plus productives soient mises sur pied et soient directement reliées aux volets d'apprentissage essentiels et aux résultats d'apprentissage des élèves dans les nouveaux documents du programme d'éducation artistique. Ce faisant, la question de la viabilité des partenariats en éducation artistique doit se poser. La planification concertée du temps entre enseignants et artistes doit aller vers la formule des résidences d'artiste à des fins pédagogiques et s'éloigner de celle des présentations et des démonstrations d'artistes en tant que telles. Nous recommandons aussi que les programmes de séjours d'artiste en résidence soient maintenus en musique et en arts visuels, mais qu'ils soient élargis afin d'y inclure plus de danse et d'arts dramatiques, ainsi que des séjours qui intéresseront les auditoires de la maternelle et de la 9^e à la 12^e année. Un établissement d'enseignement postsecondaire de la province devrait mettre sur pied un programme menant à un certificat pour les artistes qui enseignent dans les écoles et les collectivités.

Programmes parascolaires en éducation artistique. Toutes les écoles n'offrent pas de programmes parascolaires en éducation artistique et quand elles le font, il est peu vraisemblable qu'elles offrent des programmes dans les quatre disciplines d'éducation artistique. Les programmes parascolaires sont considérablement plus nombreux en musique dans les écoles du Manitoba qu'en arts visuels, en arts dramatiques ou en danse, ce qui indique probablement encore des possibilités manquées pour les programmes réguliers d'éducation artistique dans des disciplines comme la danse et les arts dramatiques. Les spécialistes diplômés en arts et les enseignants dirigent la plupart des programmes parascolaires en éducation artistique dans la province. Les programmes parascolaires en éducation artistique sont de plus en plus importants si les écoles n'offrent pas de gamme riche et diverse de programmes d'éducation artistique. Nous recommandons que les programmes parascolaires en éducation artistique soient élaborés par des enseignants diplômés en collaboration avec des artistes et/ou des bénévoles afin de compléter et d'étendre les programmes d'éducation artistique réguliers des écoles et de les faire coïncider avec les nouveaux documents des programmes d'études en éducation artistique.

Locaux et technologies en éducation artistique. Les écoles de la province disposent de salles de musique bien équipées, mais la plupart n'ont pas de locaux et d'équipement désignés pour les arts visuels, les arts dramatiques ou la danse. Étant donné l'importance des espaces d'enseignement pour l'enseignement et l'apprentissage en éducation artistique, nous recommandons de réexaminer les politiques provinciales de financement des écoles dans la province. Des possibilités de formation professionnelle axées sur les stratégies et les outils visant la planification de locaux économiques pour l'éducation artistique doivent être offertes aux responsables des écoles. Nous recommandons d'identifier dans la collectivité des espaces qui pourront servir à la mise

en place de programmes scolaires en danse, en arts dramatiques, en musique et en arts visuels. Les élèves des écoles du Manitoba utilisent des outils de technologie numérique, en particulier les ordinateurs et Internet, dans les contextes de l'éducation artistique. On constate aussi une utilisation fréquente de la technologie des arts visuels, des logiciels de présentation, des imprimantes couleur, des DVD, des scanners et des cédéroms. Il y a, en éducation artistique, un manque de pédagogie fondée sur les technologies, selon certaines écoles, en particulier dans le domaine des nouveaux médias et des technologies spécialisées pour certaines formes d'art. Nous recommandons que les locaux affectés à l'éducation artistique soient équipés d'outils de technologie pour l'éducation artistique et que des enseignants (formation préalable ou perfectionnement professionnel) se voient offrir des occasions d'en apprendre plus sur les arts avec les outils de technologie numérique.

Méthodes d'évaluation, de mesure et de notation. La plupart des divisions n'effectuent normalement pas d'évaluation formelle de leurs programmes d'éducation artistique; toutefois, la plupart des enseignants mesurent et évaluent l'apprentissage en éducation artistique chez les élèves. L'observation et, fait intéressant, la participation sont les mesures clés qu'utilisent les enseignants dans toutes les formes d'art. On utilise fréquemment aussi les outils d'évaluation selon l'exécution ou la performance pour contrôler la progression de l'apprentissage des élèves en musique, en danse et en arts dramatiques, alors qu'on utilise les projets et les portfolios pour les arts visuels. Il existe un besoin de suivi concernant la prévalence de l'évaluation de la participation, du comportement et de l'attitude à la lumière de la littérature pédagogique sur les bonnes pratiques d'évaluation de l'éducation artistique. Des outils et stratégies de mesure et d'évaluation devront être développés pour l'éducation artistique. Les responsables de l'éducation artistique dans la province doivent identifier des moyens d'appuyer les responsables des divisions et des écoles et de les aider à mener des évaluations des programmes d'éducation artistique et à prendre des mesures pour améliorer et renforcer les programmes basés sur les résultats.

Les pratiques de communication des résultats reproduisent les programmes d'éducation artistique dans la province – la majorité des écoles indiquent que leurs bulletins comprennent des notes en musique et en arts visuels, mais ne comprennent généralement pas de notes en arts dramatiques, en arts combinés ou en danse. De nombreuses écoles utilisent les résultats d'éducation artistique pour calculer les moyennes pondérées cumulatives et l'admissibilité des élèves à des prix de mérite, mais beaucoup ne le font pas. Il semble important d'effectuer un suivi en explorant le raisonnement qui sous-tend cette tendance. Nous recommandons que dans les écoles les cours d'éducation artistique et les cours qui ne concernent pas l'éducation artistique aient un poids égal dans le calcul des moyennes pondérées cumulatives. Nous recommandons que les établissements postsecondaires utilisent des notes d'éducation artistique pour déterminer l'admissibilité aux programmes qui se rapportent à l'éducation artistique. Éducation Manitoba devrait être invitée à prendre l'initiative d'exiger au moins un crédit en éducation artistique pour l'obtention de diplômes au secondaire.

Formation professionnelle. La responsabilité de la formation professionnelle en éducation artistique relève plus des divisions que des écoles. Un large éventail d'activités de formation professionnelle est offert aux spécialistes en arts dans la province, mais cela n'est pas le cas pour les enseignants généralistes ou les responsables de programmes d'études. L'augmentation des possibilités d'éducation artistique est nécessaire pour ces groupes, ainsi que pour les paraprofessionnels, le personnel de soutien et les parents. Les enseignants en éducation artistique, les artistes et les organismes locaux d'éducation artistique sont les fournisseurs clés de la formation professionnelle en éducation artistique, mais les contributions des conseillers en éducation artistique, des professeurs et des enseignants leaders ne devraient pas être ignorées. Les enseignants et les administrateurs bénéficient d'appuis adéquats en ce qui concerne la participation aux expériences de formation professionnelle à court terme, mais pas autant dans le cas des expériences soutenues et à long terme nécessitant des congés d'études. Nous recommandons que les commissions et divisions scolaires envisagent de nouvelles façons de permettre aux enseignants de mériter et de se voir accorder des congés d'études pour des études professionnelles en éducation artistique.

Besoins en matière d'éducation artistique. Les écoles et les divisions ont exprimé certains besoins en matière d'éducation artistique dans tous les domaines de l'enquête. Du point de vue des écoles, les besoins les plus criants en éducation artistique concernent la mise à jour des documents des programmes d'études en éducation artistique, les ressources pédagogiques, la formation professionnelle, les énoncés de valeur et la qualité des locaux. Du point de vue des divisions, les besoins les plus criants en éducation artistique concernent la mise à jour des documents des programmes d'études en éducation artistique, le temps d'instruction, la flexibilité des horaires, les ressources pédagogiques, et les compétences des enseignants. Les plus hauts degrés d'accord entre les deux groupes indiquent que les besoins les plus prioritaires sont la mise à jour des documents des programmes d'études en éducation artistique et la formation professionnelle et que les besoins les moins prioritaires sont la disponibilité d'enseignants bilingues et de coordonnateurs en éducation artistique au niveau des divisions. Nous recommandons à Éducation Manitoba de compléter l'élaboration en cours des cadres des résultats d'apprentissage en éducation artistique (maternelle à 12^e année) et des documents de mise en œuvre. Nous recommandons aussi que les responsables dans le monde de l'éducation artistique entreprennent un examen et une évaluation des besoins en formation professionnelle en éducation artistique dans la province et réagissent par une planification stratégique adéquate.

Liens avec la collectivité. Les écoles du Manitoba ont élaboré des liens divers et efficaces avec les parents, les tuteurs et les organismes locaux d'éducation artistique. Les parents et les tuteurs s'impliquent en offrant leur aide lors des événements de nature artistique à l'école, mais il conviendrait de rechercher des stratégies pour améliorer leur participation aux activités de financement et au bénévolat. La participation des écoles aux expositions et spectacles destinés à la population locale est modérément élevée. D'un autre côté, les partenariats entre des écoles et des artistes et des groupes artistiques montrent une implication modérée. En effet, le Conseil des arts du Manitoba a encouragé les artistes et les groupes artistiques à devenir une ressource essentielle de la

collaboration avec les écoles. La majorité des écoles utilisent Artistes à l'école pour compléter leurs programmes d'éducation artistique. Toutefois, les ressources financières étant limitées, la majorité des écoles ne peuvent utiliser les programmes de subventions reliés à l'éducation artistique d'Éducation Manitoba. Nous recommandons que le Conseil des arts du Manitoba et Éducation Manitoba augmentent le financement pour soutenir leurs initiatives en éducation artistique.

Il existe beaucoup de ressources communautaires pour l'éducation artistique dans la province; certaines sont utilisées utilement pour améliorer l'éducation artistique, certaines sont sous-utilisées. Les organismes culturels impliqués dans la programmation éducative devraient exploiter les résultats de la présente enquête pour réévaluer leurs efforts de promotion et étendre leur offre aux écoles. L'immense majorité des élèves se frottent directement aux arts dans leur localité par le biais de sorties éducatives, ce qui témoigne de l'accroissement des efforts que déploient les organismes culturels pour étendre leurs programmes éducatifs. L'efficacité des partenariats et des programmes en éducation artistique doit être entretenue, vantée et étendue. Les directions des écoles et les organismes culturels doivent collaborer au développement et à l'amélioration des partenariats en éducation artistique qui contribuent à la réalisation des buts des programmes d'éducation artistique et qui font le lien entre la formation professionnelle des enseignants et les résultats d'apprentissage en éducation artistique des élèves. Nous recommandons aux fondations, aux sociétés privées et aux autres organismes dispensateurs de subventions du Manitoba d'appuyer les partenariats entre les organismes du secteur des arts et les écoles.

RÉFÉRENCES

- California Alliance for Arts Education. (2005). *Quality, equity, and access: A status report on arts education in California public schools grade preK through 12*. Téléchargé le 30 septembre 2006 du <www.artsed411.org/advocate/docs/briefingpaper05.pdf>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. Ottawa (ON) : auteur.
- CAREY, N. C., B. KLEINER, R. PORCH et E. FARRIS. (2002). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999–2000*. (NCES 2002-131). Washington (DC) : National Center for Education Statistics.
- CARR, W., et S. KEMMIS. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes (UK) : Sussex Falmer Press.
- CHUN, Y. I., et W. ROBERTSON. (1995). The effects of advance letters and reminder/thank you letters on reducing nonresponse in an establishment survey: An experimental study. Téléchargé le 31 mai 2007 du <<http://bls.gov/ore/abstract/st/st950020.htm>>.
- COPIE. (2008). Communities of practice. *Wikipreneurship*. Téléchargé le 11 mars 2010 du <www.wikipreneurship.eu/index.php5?title=Community_of_practice>.
- CORNETT, C. E. (2007). *Creating meaning through literature and the arts* (3rd ed.). Upper Saddle River (NJ) : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York (NY) : Columbia University, Teachers College Press.
- CULVER, B., et J. LEE (2005). *The state of arts education in Nebraska: Survey of Nebraska school district administrators and arts educators*. Omaha (NE) : Culver Consulting/Focus Research & Marketing.
- CZAJA, R., et J. BLAIR. (2005). *Designing surveys: A guide to decisions and procedures* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA) : Pine Forge Press/Sage.
- DAVIS, J. H. (2005). *Framing education as art: The octopus has a good day*. New York (NY) : Teachers College Press.
- DAVIS, J. H. (2008). *Why our schools need the arts*. New York (NY) : Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. Boston (MA) : D. C. Heath.
- ELLIOT, A. C., et W. A. WOODWARD (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook with SPSS examples*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia (PA) : Open University Press.
- FITZPATRICK, J. (2008, May). Putting knowledge into practice. *University Affairs*, 8–12.

- HENDRICKS, C. (2009). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators* (2nd ed.). Upper Saddle River (NJ) : Pearson.
- HESSE-BIBER, S. N., et P. LEAVY (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Institute for Educational Leadership. (2001). *Leadership for student learning: Redefining the teacher as leader*. Washington (DC) : auteur.
- Kentucky Arts Council. (2005). *Status of arts education in Kentucky public schools. Final report*. Téléchargé le 10 février 2007 du <<http://artscouncil.ky.gov/ArtsEducSurvey05.pdf>>.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Los Angeles County Arts Commission. (2001). *Arts in focus: Los Angeles countrywide arts education survey*. Los Angeles (CA) : auteur (ERIC Document Reproduction No. ED 472 102).
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (1995). *Les bases de l'excellence*. Winnipeg (MB) : auteur.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2003). *Les arts au sein de l'éducation*. Winnipeg (MB) : auteur. Affiché sur le site <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/index.html>.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2004). *Réponses au questionnaire Les arts au sein de l'éducation. Rapport sommaire*. Winnipeg (MB) : auteur. Affiché sur le site <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/index.html>.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2006). *Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : ouvrage de référence destiné à répandre la culture informatique*. Winnipeg (MB) : auteur. Affiché sur le site <www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/litteratie/pdf/document_complet.pdf>.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2007). *Éducation artistique : Cadres manitobains des résultats d'apprentissage*. Winnipeg (MB) : auteur. Affiché sur le site <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/index.html>.
- MCKERNAN, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York (NY) : Routledge.
- MILLS, G. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River (NJ) : Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Music for All. (2007). *Within our power: The progress, plight, and promise of arts education for every child*. Téléchargé le 7 janvier 2008 du <www.artsednj.org>.
- NEAL, B., et M. S. GOULD. (2000). *Report on the status of arts education in Colorado public school districts 1999-2000*. Téléchargé le 26 novembre 2006 du <www.artsedcolorado.org/templates/report.htm>.

- Ohio Arts Council. (2001). *Ohio: A state for the arts. State of the arts report 2001*. Columbus (OH) : Ohio Arts Council. Téléchargé le 26 novembre 2006 du <www.ohiooar.org>.
- REIMER, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River (NJ) : Prentice Hall.
- SCHWAB, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London (GB) : Heinemann.
- STEWART, E. R. (2000). *Ohio Arts Council. K-12 public and private schools field report*. Columbus (OH) : The Ohio State University, Center for Survey Research.
- STRINGER, E. (2008). *Action research in education* (2nd ed.). Upper Saddle River (NJ) : Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- WARSHAWSKI, M., et D. GRAMS. (2001). *Arts alive! The 2001 survey report on the state of arts education in Michigan schools grades K-12*. Southfield (MI) : ArtsServe Michigan/MAAE. Téléchargé le 27 septembre 2010 du <www.michigan.gov/documents/ArtServe_ArtsAlive_51884_7.pdf>.
- WINNER, E., et L. HETLAND. (2008). Art for our sake: School arts classes matter more than ever – but not for the reasons you think. *Arts education policy review*, 109(5), 29-31.
- WINTER, R. (2001). Action research, relativism and critical realism: A theoretical justification for action research. Téléchargé le 17 octobre 2006 du <www.did.stu.mmu.ac/uk/cam/members_papers/Richard_winter.html>.
- WOODWORTH, K. R., H. A. GALLAGHER, R. GUHA, A. Z. CAMPBELL, A. M. LOPEZ-TORKOS, et D. KIM. (2007). *An unfinished canvas. Arts education in California: Taking stock of policies practices*. Menlo Park (CA) : SRI International.