

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements..... | i |
| Résumé..... | ii |
| Introduction | 1 |
| 1 Problématique et question de recherche | 3 |
| 1.1 Point de départ de la réflexion | 3 |
| 1.1.1 Constat | 3 |
| 1.1.2 Observations sur le terrain | 4 |
| 1.2 Présentation du problème..... | 4 |
| 1.2.1 Consensus et dissonance..... | 4 |
| 1.2.2 Curriculum..... | 5 |
| 1.2.3 Quels choix de contenus à l'école ? | 6 |
| 1.2.4 La symbolique de l'utile | 8 |
| 2 Démarche méthodologique | 10 |
| 2.1 Fondements méthodologiques | 10 |
| 2.2 Population concernée par l'enquête | 10 |
| 2.3 Modalités de passation de l'outil d'enquête | 10 |
| 2.4 Instruments utilisés dans le questionnaire | 11 |
| 2.5 Hypothèses à vérifier grâce à l'enquête | 17 |
| 3 Analyse et interprétation des résultats | 18 |
| 3.1 Un mot sur l'échantillon | 18 |
| 3.2 A priori des participants..... | 22 |
| 3.3 Curriculums : quelles attentes ? | 28 |
| 3.4 Curriculums : impact et efficacité..... | 32 |
| 3.5 Arts visuels et questions de société..... | 34 |
| 3.6 Domination symbolique et légitimation de la diminution horaire | 37 |
| 3.6.1 Traces observables..... | 37 |
| 3.6.2 Réduction de la dotation horaire..... | 39 |
| 4 Conclusion..... | 42 |
| Bibliographie..... | 46 |
| Annexe 1 :..... | I |
| Annexe 2 | II |
| Annexe 3 | V |
| Annexe4 | VI |

| | |
|-----------------------|-----------|
| Annexe 5 | XV |
|-----------------------|-----------|

Introduction

« Tu es un artiste, mais tu as un vrai travail à côté ? »

Combien de fois n'ai-je pas entendu cette phrase. Elle peut paraître caricaturale, j'en conviens, mais elle synthétise à elle seule la raison du choix de ce mémoire.

Comme la plupart de mes congénères artistes, du moins ceux qui ont choisi le dessin comme médium, je dessine depuis que j'ai la capacité de tenir un crayon dans les mains. Je pense d'ailleurs, un peu malgré moi, me faire le porte-parole de beaucoup d'autres en écrivant ces lignes, tant il s'agit d'une constante dans notre microcosme : le fait de devoir se justifier.

En tant qu'artistes, nous devons justifier de nos choix, et plus particulièrement de notre place, aux yeux des autres concitoyens. Justifier de notre utilité dans une société où l'art est plus souvent vu comme un divertissement que comme un métier. Justifier du sérieux de notre métier qui, dans ma situation de dessinateur de bande dessinée, reste encore considéré comme un médium pour enfant. Justifier de nos appréhensions et de nos contraintes sociales, car pour beaucoup le fait de vouloir vivre de sa passion constitue une injonction à ne pas se plaindre de notre condition.

Au métier et statut d'artiste est également apposé un imaginaire collectif fort, mais qui tient plus de l'image d'Épinal que d'une réalité contemporaine. Tantôt âme ascète ou torturée vivant d'amour et d'eau fraîche, tantôt pédant mondain évoluant dans son milieu en vase-clos de galeristes petit-bourgeois, le cliché de l'artiste à la peau dure. Les stéréotypes d'oisiveté et de légèreté son également encore très vivaces.

C'est dans ce contexte et cette condition que j'ai décidé d'entreprendre mes études de pédagogie. Ce serait mentir de dire que j'ai été surpris de retrouver ces clichés parmi mes collègues de travail, mais cela a eu le mérite de me questionner sur l'impact et la vivacité de ces préjugés dans le contexte scolaire. Au vu des horaires et après discussions avec les formateurs en établissements, je remarque que la place des arts à l'école semble souffrir de son image, puisque les heures d'arts visuels et de musique semblent encore avoir baissées depuis le temps où j'ai effectué ma scolarité obligatoire en ce début de siècle. Cela m'a motivé à chercher les causes moins officielles de ces diminutions d'horaire, à savoir quelles dynamiques externes et internes pouvait rentrer en ligne de compte dans ces choix.

Avant d'entreprendre mes études d'art en Belgique, j'ai tenté de suivre le chemin traditionnel de l'étudiant type. Ceci m'a amené, après l'obtention de ma maturité gymnasiale, à suivre le temps d'à peine plus d'un semestre les cours de la chaire d'histoire et de sociologie de l'Université de Neuchâtel. Les fatalités de la vie m'ont rapidement envoyé à l'usine pour pouvoir vivre, mais néanmoins, j'ai toujours gardé un fort intérêt pour les sciences humaines et particulièrement les sciences sociales. Aussi, quand s'est présenté l'impératif du mémoire de fin d'étude à la HEP, c'est de manière inconsciente que mon choix s'est porté sur une étude sociologique. Il faut souligner ici qu'il convient de traiter ce travail de recherche comme vierge de tout parcours universitaire antérieur, tant l'apport de celui-ci a été maigre.

Le choix d'effectuer une enquête auprès de la population n'est pas neutre. Il était pour moi important, de manière personnelle mais aussi pour clarifier le statut des autres enseignants de

la discipline, de connaître la légitimité de celle-ci auprès de la population. Trop souvent à mon goût, nous oublions que les élèves présents dans notre salle de classe sont les adultes de demain. Ces adultes deviendront à leur tour ouvriers, ingénieurs, caissiers, enseignants, présidentes de la Confédération et j'en passe. Venant moi-même de la classe ouvrière, je voulais collecter les avis et connaître les cursus d'un large spectre de population, sans qu'il soit nécessairement représentatif de la population Neuchâteloise, mais pour donner voix au chapitre à ceux que l'on entend peut-être moins souvent. Nous voyons donc que la question de la légitimité et donc de la justification est centrale dans ce travail. Elle est juste inversée par rapport au postulat du premier paragraphe, puisqu'en filigrane est demandée à la collectivité de justifier ou non notre travail, notre métier, et donc notre place dans l'institution scolaire.

La question des curriculums prend également une place essentielle dans l'élaboration du présent mémoire. J'ai eu la chance d'être très tôt intéressé par l'art et le dessin particulièrement, lequel occupait mes après-midis d'enfant et d'adolescent. Malgré cet intérêt marqué, je n'ai pas vécu les classes d'arts visuels comme quelque chose de réellement épanouissant, mon imagination débordante étant souvent cloisonnée par un cadre trop rigide. Ces cours m'ont certes familiarisé avec des techniques nouvelles et des concepts que j'utilise encore aujourd'hui (je pense particulièrement à l'apprentissage de la perspective en dessin), mais la trace générale laissée est, au mieux, de l'ordre de l'indifférence, au pire de la frustration. Je peux dès lors concevoir qu'un élève qui n'a pas de fibre artistique en la matière ne trouve pas de sens à l'apprentissage d'une technique aussi complexe, pourvue de règles géométriques à respecter, et dont l'appropriation demande beaucoup de temps. Si nous sortons de son contexte Heidegger interprétant Nietzsche, et que l'art est l'activité métaphysique fondamentale de l'être humain, encore faut-il que les raisons de l'acte créatif trouvent un écho de signification chez l'élève.

Il convenait donc pour moi d'interroger les participants à l'enquête sur leur vécus, leurs ressentis et envie, afin de les mettre en perspective des résultats obtenus quant à la légitimité qu'ils accordent à la place des arts visuels en milieu scolaire.

Quels parcours scolaires ont eu du sens ? Lesquels mènent à justifier ou dénigrer la place des arts visuels à l'école ? Quel éclairage les concepts sociologiques nous apportent-ils pour traiter cette problématique ? C'est l'ambition d'une réponse, au moins partielle, que l'écriture de ce mémoire.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Point de départ de la réflexion

1.1.1 Constat

L'idée d'effectuer ce travail part d'un constat simple : le temps consacré à l'enseignement des arts visuels à l'école s'est drastiquement réduit. De 2008 à 2013, chaque élève de huitième année et tous ceux du cycle 3 du canton de Neuchâtel à l'exception des élèves de section « maturité » se rendait à deux périodes hebdomadaires consacrées à l'AVI. Après la mise en place du système HarmoS en 2011, des décisions ont été prises afin de répondre aux nouvelles exigences de l'entrée en vigueur du plan d'étude romand. Ainsi en 2013, la dotation horaire pour les classes de huitième année est passée à 4 périodes divisées entre toutes les disciplines artistiques : musique, activités créatrices manuelles et arts visuels. Le plus souvent, on assiste à une partition semestrielle : un semestre pour les AVI, l'autre pour une seconde discipline sus-citée. Cette dotation est appliquée à la rentrée scolaire 2015-2016 pour les classes de neuvième année et à la rentrée 2017-2018 pour les élèves de onzième année. Seules les classes de dixième continuent à suivre un enseignement de deux périodes hebdomadaires. Un élève ayant terminé sa scolarité obligatoire sans redoublement en 2018 a donc suivi 37% de cours d'arts visuels en moins qu'un élève ayant effectué le même parcours deux ans plus tôt.¹

L'étude réalisée pour ce mémoire porte sur la population neuchâteloise, mais les mêmes dynamiques peuvent être observées chez certains cantons voisins. Dans le canton de Vaud, en 2011, le débat fut vif sur exactement les mêmes questions². Le canton de Fribourg a quant à lui décidé d'allouer une période hebdomadaire d'informatique au détriment des arts visuels³. Pour l'année scolaire 2018-2019, le voisin canton du Jura supprime une période d'arts visuels par semaine pour les élèves de neuvième année. La raison invoquée ici est la conformité à la législation fédérale, qui fixe la dotation horaire de l'éducation physique et sportive à trois périodes hebdomadaires. Une période d'AVI a donc été supprimée pour renforcer la discipline d'éducation physique et sportive⁴, le canton justifiant sa décision en donnant comme point de comparaison les cantons voisins ayant cette même dotation horaire pour les AVI⁵. Nous avons ici affaire à ce que Anne Bamford (2006) décrit comme un phénomène de *path-dependence* (dépendance au sentier), concept de science sociale défini par Paul Pierson (2000) de la manière suivante :

« Une fois établis, les modèles de mobilisation politique, les règles du jeu institutionnel et même les façons de voir le monde politique vont souvent auto-générer des dynamiques auto-renforçantes »

Il s'agit donc d'un mécanisme d'auto-renforcement. En l'occurrence, il s'agit ici de ponctionner les heures dédiées aux arts plutôt que, par exemple, celles dédiées aux sciences. Dans le cas de l'éducation artistique et toujours selon Bamford, la valeur des expériences menées à petite échelle (une classe, une école, un village, etc) et qui démontrent le bienfondé d'une éducation artistique poussée peine à trouver écho auprès des instances décisionnelles en matière

¹ Voir annexe 1.

² <https://www.letemps.ch/suisse/une-reduction-scolaire-arts-visuels-echauffe-neuchatel>

³ <https://www.letemps.ch/suisse/lurgence-dune-revolution-numerique-lecole>

⁴ Voir annexe 2.

⁵ Voir annexe 3.

d'éducation.

En dehors de nos frontières, la province canadienne du Québec débat de la question de l'éducation artistique en contexte scolaire depuis déjà 1988⁶. Bien que la situation ait été très différente outre-Atlantique, un avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation montre des similitudes dans la difficulté qu'ont les arts visuels à trouver leurs places lorsque surviennent des changements dans les programmes scolaires. Plus récemment, en 2006, une nouvelle fronde des enseignants d'arts se faisait entendre, lorsque l'horaire du « nouveau régime pédagogique » n'octroyait que 250 heures d'arts (comprenant arts plastiques, danse et musique) pour le degré secondaire⁷. A titre d'exemple, il en est prévu 1400 pour les langues et 1100 pour les mathématiques et les sciences. L'article y fustige la vision étroite de la culture, vue comme un passe-temps ou un divertissement.

1.1.2 Observations sur le terrain

Ces réductions impactent inévitablement la qualité (au sens de « manière d'être ») de l'enseignement. Bien que la façon d'attribuer les horaires varie selon les établissements du canton, ils ne permettent *de facto* plus la même exhaustivité qu'auparavant.

A titre d'exemple, les élèves de onzième année du collège de Longueville à Colombier ne suivent qu'une période hebdomadaire d'arts visuels sur l'ensemble de leur année scolaire et non pas deux successives sur un seul semestre. Dans une période comptant 45 minutes, il faut tenir compte de la mise en place au début et des nettoyages en fin de leçon, ce qui laisse environ 30 à 35 minutes de travail effectif sur une période. Selon les témoignages recueillis auprès des collègues de cet établissement, ce type d'attribution relève d'un véritable non-sens. On comprend ici que l'élan créatif doit s'inscrire dans une fenêtre temporelle très courte et possiblement s'arrêter brusquement.

Pour le premier semestre de l'année 2018-2019, les élèves de cette section disposent de 16 périodes pour produire au minimum deux travaux (le nombre d'évaluations semestrielles doit être égal au nombre de période hebdomadaire + 1). Dans les meilleures conditions possibles, en faisant fi des jours fériés et des absences, cela laisse donc une fourchette entre 4 heures et 4 heures 40 minutes par projet, ce qui est très limité. Ces calculs sont des approximations personnelles et sont donc sujets à interprétation. Les chiffres varient selon plusieurs paramètres tels que le jour de la semaine où le cours est donné, si celui-ci est donné au semestre d'automne ou d'hiver, etc. Néanmoins, dans ce cadre, les objectifs du plan d'étude romand semblent de plus en plus difficiles à atteindre.

1.2 Présentation du problème

1.2.1 Consensus et dissonance

La légitimité des arts de manière générale dans le milieu scolaire fait l'objet d'un consensus rare. Kerlan (2007) nous le rappelle dans l'introduction de « L'art pour éduquer », qui évoque le souvenir du président français Jacques Chirac faisant de l'éducation artistique une priorité

⁶ L'éducation artistique à l'école, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 19 août 1988

⁷ <https://voir.ca/societe/2005/02/03/la-place-des-arts-a-lecole-la-place-des-arts-a-lecole/>

nationale. On peut également le remarquer en parcourant les déclarations officielles des différents cantons relatives aux arts à l'école secondaire. Sur le site internet de la République du canton de Neuchâtel⁸, on relève l'importance de développer chez l'élève ses « propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure ». Certains autres cantons se réfèrent plus directement au plan d'étude romand, qui fixe des visées prioritaires comme « *découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle* »⁹.

En 2005, une étude internationale de l'UNESCO (Bamford, 2006) sur les arts dans les programmes éducatifs met en avant l'incidence des pratiques artistiques sur les apprentissages, tant au niveau des résultats que du bien être de l'élève. Cette étude donne des chiffres qui témoignent de l'importance apparente donnée à l'art en milieu scolaire. 84% des pays ont inclus dans leurs programmes scolaires un temps dédié à la pratique artistique, et ce, malgré une grande disparité d'attribution horaire et d'exigence parfois au sein même d'un pays, fut-il industrialisé.

Nous assistons donc, depuis une trentaine d'année, à un certain essor de l'art en contexte scolaire. De la maternelle à l'université, l'art comme outil d'apprentissage semble s'être largement démocratisé (Kerlan, 2007). Si on peut effectivement observer un gain d'intérêt pour la discipline, avec un certain succès dans l'application des programmes, il n'est par contre pas automatique que ceux-ci soient de qualité suffisante pour avoir un impact sur le développement scolaire des élèves. Un programme artistique de qualité est intimement dépendant d'une politique artistique scolaire adaptée.

Dans ce contexte, cette baisse des heures allouées à l'enseignement des AVI peut être ressentie comme une forme de dissonance cognitive des instances décisionnelles. La volonté affichée d'un programme éducatif artistique fort rentre en contradiction avec les politiques mises en place en 2015. Il semble donc légitime de s'interroger sur ce qui constitue réellement l'apprentissage des arts visuels en tant que discipline propre dans notre canton et donc d'étudier les curriculums mis en place pour répondre aux besoins de ces apprentissages.

1.2.2 Curriculum

Nous nous basons ici sur la définition de « curriculum » donnée par Vivianne de Lansheere (1992, p.89) dans *L'éducation et la formation : science et pratique*. L'auteur s'inspire, entre autres, des travaux de Dewey qui utilise le terme de curriculum pour souligner l'abandon de la primauté de la matière enseignée au profit d'une éducation davantage centrée sur l'élève :

« L'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement exigeant encore, certes, l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui, cette fois, s'opèrent en fonction des besoins de l'apprenant et de sa préparation à la participation responsable à la vie dans la société ».

⁸ <https://portail.rpn.ch/enseignants/arts/Pages/Accueil.aspx>

⁹ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg>

Nous parlons donc ici de l'ensemble des composantes du parcours scolaire de l'élève : types d'apprentissage, savoirs enseignés, matériel scolaire et autres dispositifs pédagogiques. Dans le cours d'arts visuels, il s'agirait des ressources mises à disposition par l'école (diversité du matériel, état de celui-ci, salle de classe adaptée aux besoins du cours, etc), de la nature des travaux proposés, du style d'enseignement (ici en l'occurrence, a-t-on plutôt affaire à un atelier ouvert où l'élève choisit lui-même son travail ou quelque chose de plus directif, avec des consignes fermes, où les productions d'élèves sont moins hétérogènes), des thèmes abordés en classe et ceux qui ne sont même pas évoqués, consciemment ou non.

À ces composantes s'ajoutent une structure administrative et sociale dans lesquelles elles s'insèrent. Ces structures traduisent une intention politique, et se rapproche de ce que Philippe Perrenoud (1993) appelle le « curriculum caché ». Il s'agit de tout ce que l'élève apprend dans le cadre scolaire mais qui ne fait pas partie officiellement du plan d'étude. Par exemple : maîtrise de la sociabilisation de l'enfant ou de l'adolescent, conformisme social, formation du capital culturel de l'élève, tous les apprentissages qui découlent d'expériences dans le cadre scolaire (autonomie, flatterie, révolte, débrouillardise, etc).

Toujours selon de Landsheere, puisqu'il y a besoin, il y a donc forcément différentes façons de répondre à celui-ci. En dehors de l'aspect technique se pose donc la question fondamentale de qui décide de la nature des futurs apprentissages, ce qui fait intervenir des notions d'ordres politiques et philosophiques. Pour Michael Apple (1979, p.63-64), l'école est une institution qui ne saurait se défaire d'un lien avec les pouvoirs politiques, économiques et culturels qui transpirent inévitablement dans l'élaboration des curriculums.

Ce travail de mémoire a donc aussi pour tâche de rendre compte de l'impact des curriculums relatifs aux arts visuels au sein de la population, d'en faire une projection partielle et de répondre à la question suivante : les curriculums mis en place par les institutions sont-ils en adéquation avec les attentes réelles de la population neuchâteloise ?

1.2.3 Quels choix de contenus à l'école ?

En Suisse romande, l'étude des curriculums a engendré le PER (plan d'étude romand), qui fixe les objectifs d'apprentissage et sur lequel les enseignants s'appuient pour confectionner leur programme annuel. Il s'agit d'une construction récente, puisque le premier plan d'étude commun en Romandie pour le degré secondaire (cycle 3 actuel) remonte à 1986 et que sa forme actuelle fait suite à la volonté d'harmonisation de l'espace scolaire romand voulu par la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) en 2003¹⁰. Notons que le PER n'est pas figé, il a comme vocation d'être évolutif et souple en fonction, par exemple, des besoins et spécificités régionales¹¹. Aussi, il n'a pas de caractère contraignant dans le sens où les attentes fondamentales sont fixées pour chaque fin de cycles et non par fins d'années scolaires. Il n'impose donc pas de plan spécifique et directif mais laisse une marge de manœuvre à l'enseignant pour constituer son programme. Il est aussi à noter que malgré l'harmonisation des plans d'études via le PER, le fin mot revient toujours au canton, qui peut choisir de préciser un plan d'étude différent.

¹⁰ Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration/>

¹¹ Voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>

De manière général, il a entre autres pour objectif le « *développement de la personnalité autonome des élèves et acquisition de compétences sociales* » et pour les arts visuels, il fixe ses visées prioritaires comme suit :

« Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle. »

Dans ses commentaires généraux relatifs au domaine *Arts*, qui regroupe à la fois les arts visuels, les activités créatrices et manuelles, ainsi que la musique, nous pouvons notamment lire :

« La culture (ensemble des connaissances et des valeurs abstraites qui, par acquisitions, éclaire l'homme sur lui-même et sur le monde, enrichit son esprit et lui permet de progresser) favorise le développement de la personnalité. Elle participe à la connaissance du monde et joue sur nos sens, nos perceptions. La culture permet également le lien dans le temps et dans l'espace. Les Arts produisent de la culture et s'en nourrissent. »

Par ce commentaire, le PER établit que les arts dans le cadre scolaire a un but développemental pour l'enfant et l'adolescent. Les arts n'ont pas comme vocation uniquement la transmission de connaissances liées à la technique, mais doivent forger chez l'élève son rapport à la culture. On place l'élève en position de producteur de culture, afin que celui-ci :

1. Affine son acuité sensorielle.
2. Étoffe ses vues sur le monde qui l'entoure.
3. Lie des éléments de son environnement à un contexte culturel qui s'inscrit dans son histoire.
4. Fasse le lien entre sa production et les influences possibles qui l'a nourri.

Ce commentaire répond donc à la question posée : « *que faut-il pour faire un être cultivé ?* ». L'enseignant, de par le programme qu'il mettra en place, aura donc comme but sous-jacent de répondre à cette exigence implicite de l'école : qu'à la fin de sa scolarité, tout élève soit un être cultivé, notamment grâce aux cours qui lui ont demandé de produire de la culture (les *Arts*).

De manière plus globale, les arts visuels participent donc au développement du futur citoyen compétent de demain, les *Arts* constituant un chapitre à part entière du cursus scolaire suffisamment important pour qu'on les considère comme un domaine disciplinaire distinct des autres. Réduire la dotation horaire dans ce domaine laisse supposer que soit la dotation horaire était trop importante jusqu'à présent, soit la dotation horaire n'est plus justifiable à l'heure actuelle et que d'une certaine façon, les Arts contribuent moins au développement sus-cité qu'avant.

Au niveau des contenus enseignés, la discipline des arts visuels est très dépendante des ressources (donc des curriculums) mises à sa disposition. L'évolution de la technologie n'échappe pas aux changements des approches dans les domaines artistiques et il convient de se poser la question de l'intégration des nouvelles technologies et donc des nouveaux médias en AVI. Cette question vive a d'ailleurs été au centre des préoccupations du syndicat des enseignants romands (SEN) pour la rentrée 2018¹². Il pose la question de la dotation en équipement et de la formation des enseignants à ceux-ci, tout en exposant sa crainte de voir se

¹² <https://www.letemps.ch/suisse/lurgence-dune-revolution-numerique-lecole>



creuser les différences entre les établissements bien équipés et ceux dont le budget ne le leur permettent pas.

Dans cette optique, beaucoup de questions émergent :

- Quel contenu et quels médias, anciens ou nouveaux, la population souhaite-t-elle voir être enseignés à l'école obligatoire ?
- Comment la population comprend-elle la position des arts visuels à l'école ?
- Comment sont perçues ces réductions d'horaire au sein de la population ? Comment sont-elles reçues et comprises ?

1.2.4 La symbolique de l'utile

Afin de mieux rendre compte des représentations de la population vis-à-vis des arts visuels à l'école, il convient également de s'intéresser à comment la population se dépeint la discipline. Pour comprendre comment un groupe se représente une réalité donnée, les chercheurs en sciences sociales articulent le concept de *représentation sociale*, dont Denise Jodelet (1984) donne une définition :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

Les représentations sociales sont donc la somme de tout ce qui contribue à la construction d'une réalité commune, dans le but de mieux se l'approprier. A travers ce prisme, nous pourrions répondre à la question suivante : y a-t-il inadéquation entre comment la discipline veut être perçue et comment elle l'est réellement en tant que représentation sociale ?

Cette réflexion fait suite à une dissonance supposée : alors que les arts visuels regroupent un ensemble de pratiques dépassant de loin la simple application de techniques d'art plastique (décrites dans le PER), la discipline semble avoir de la peine à se défaire de l'étiquette réductrice – voir obsolète - de « cours de dessin ».

Dans le milieu pédagogique, cette étiquette n'a plus lieu d'être, mais peut néanmoins être relevée fréquemment dans la presse et jusque sur les inscriptions des horaires des élèves ou pour désigner les lieux de cours (salle de dessin)¹³. A titre d'exemple, plusieurs articles dont deux de l'Express - l'Impartial relayant le mécontentement des enseignants d'arts visuels lors de la nouvelle dotation horaire de 2013 dans le canton de Neuchâtel peuvent en témoigner. Le premier, daté du 25 mars 2013, titrait « Les profs de dessin dénoncent la suppression d'heures

¹³ Voir annexe 5. Respectivement encarts des salles du collège de CESCOLE à Colombier et des Cersiers à Gorgier.

de cours »¹⁴ et le second « Grosse colère des profs de dessin »¹⁵. Le journal Le Temps relayait cette même information deux mois plus tard par un article s'intitulant « Une réduction scolaire pour les arts visuels échauffe Neuchâtel - Des enseignants de dessin lancent une pétition »¹⁶.

On comprend donc qu'il y a ici dichotomie entre comment la discipline se pense et comment elle est perçue. Une piste pour comprendre ce décalage serait d'inscrire cette divergence dans ce que Pierre Bourdieu appelle le pouvoir (ou domination) symbolique. Cette notion ne peut se comprendre sans le concept de capital symbolique, que Bourdieu (1994, p.161) définit comme suit :

« J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est à dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré. »

Dans le cadre scolaire, ce capital symbolique permettrait de hiérarchiser les disciplines, même si cela revêt d'un processus inconscient. De ce capital symbolique naît le prestige que l'on accorde à une branche, laquelle exercera une domination symbolique de par son capital symbolique plus élevé. Au vu des événements récents de réduction horaire et de la considération médiatique pour la discipline, on peut légitimement penser que l'éducation artistique en milieu scolaire se situe dans une des positions basses de cette hiérarchie. Par corolaire, on obtient une échelle de valeur de ce qui peut être considéré comme utile ou, à l'inverse, de futile. Au sein même de la discipline, il peut probablement se dérouler les mêmes luttes. Le fait de privilégier un médium plutôt qu'un autre, de porter un regard ou de discourir d'une certaine manière sur celui-ci peut s'apparenter à une forme de domination symbolique. Par exemple, opposer l'art classique telle que reconnue par l'histoire de l'Art et les arts populaires.

Il sera donc intéressant de questionner le souvenir de ceux qui ont vécu le changement d'appellation du cours. Dans le canton de Neuchâtel, le cours s'est par exemple appelé « Dessin », « Education visuelle et artistique » avant de devenir « Arts Visuels » comme on le connaît aujourd'hui. Aussi, quelle trace symbolique reste vive chez ceux ayant expérimenté l'éducation artistique comme elle est conçue ici ? Quel est le ressenti de ces mêmes personnes par rapport à la sérieux souhaitée de la discipline ?

¹⁴<https://www.arcinfo.ch/articles/regions/canton/les-profs-de-dessin-denoncent-la-suppression-d-heures-de-cours-264518>

¹⁵ <https://www.arcinfo.ch/articles/regions/canton/grosse-colere-des-profs-de-dessin-264794>

¹⁶ <https://www.letemps.ch/suisse/une-reduction-scolaire-arts-visuels-echauffe-neuchatel>

2 Démarche méthodologique

2.1 Fondements méthodologiques

Nous avons privilégié l'enquête par questionnaire pour la récolte de données, la méthode de recherche étant de type avant tout quantitatif. Il s'agit de l'outil le plus adéquat pour réunir le plus d'entrées possibles et ainsi avoir le plus grand nombre possible de résultats à analyser. L'objet de la recherche étant les représentations et le parcours de la population neuchâteloise vis-à-vis des arts visuels à l'école secondaire, il semblait nécessaire d'avoir un outil permettant une certaine exhaustivité qui garantisse la crédibilité de l'étude, tout en gardant une simplicité de traitement relativement au volume de données produit. Ces données croisées serviront à répondre aux hypothèses de recherche selon la méthode hypothético-déductive, tout en laissant ouverte une inductive si nécessaire.

Les objectifs de recherche sont les suivants :

- Objectif 1 : Description des différents parcours des participants, dans leur vécu, par rapport aux arts visuels durant leur scolarité obligatoire.
- Objectif 2 : Description des envies et attentes des participants, rétrospectivement à leur scolarité obligatoire.
- Objectif 3 : Description des perceptions et représentations des participants sur la place des arts visuels à l'école secondaire.
- Objectif 4 : Rendre compte de l'opinion des participants quant aux changements d'horaires.
- Objectif 5 : Identifier les inadéquations entre les attentes des participants et les curriculums mis en place.
- Objectif 6 : Identifier les éventuelles traces de domination symbolique laissées par les réponses des participants.

2.2 Population concernée par l'enquête

L'enquête par questionnaire a été ouverte à toutes les personnes résidentes du canton de Neuchâtel, de nationalité suisse ou étrangère, ainsi qu'à ceux et celles ayant effectué leur scolarité dans le canton de Neuchâtel mais résidant actuellement en dehors de celui-ci. Les participants devaient être majeurs (18 ans). Ce bassin de population a été choisi car il fait partie de l'espace BEJUNE et qu'il s'agit du canton où l'auteur se destine à enseigner.

2.3 Modalités de passation de l'outil d'enquête

Le questionnaire se présente sous la forme d'un google form¹⁷ en ligne, lequel a été propagé via le réseau social Facebook uniquement. Aucune invitation écrite formelle n'a été adressée de manière particulière. À l'exception de la personne testant le questionnaire, seuls ont répondu les participants croisant le chemin de l'enquête. Il s'agit donc d'une collecte selon un mode plutôt aléatoire qui repose sur la bonne volonté des participants. Aucun échantillonnage préalable n'a été effectué. L'anonymat des participants était garanti, à l'exception de ceux

¹⁷ Le questionnaire en entier est disponible à l'annexe 4.

désirant être tenu informés du présent travail de mémoire, l'inscription par e-mail désanonymisant de fait leurs réponses. Les participants ont également été mis au courant de la confidentialité des données collectées, lesquelles ne servent que pour l'actuel travail de mémoire dans le cadre de la HEP-BEJUNE.

Le formulaire a, dans un premier temps, été partagé sur un compte privé. A partir de là, il a été partagé 32 fois. En parallèle cela, le questionnaire a été mis à disposition sur un groupe ouvert de petites annonces basé dans le canton de Neuchâtel, toujours sur Facebook. Le but était ici d'élargir le cercle des potentiels intéressés à d'autres personnes extérieures au réseau de l'initiateur.

Les réponses ont été comptabilisées entre le 4 novembre 2018 et le 24 janvier 2019. Au total, 308 personnes ont participé à l'enquête. Le nombre de participant ayant été jugé suffisant, aucune relance n'a été nécessaire. Les réponses ont été transférées sur une Google spreadsheet avant d'être utilisées sous forme de tableur Excel pour les futures analyses et statistiques descriptives.

2.4 Instruments utilisés dans le questionnaire

Le questionnaire comporte cinq sections comportant chacune une batterie de question :

- Introduction : partie sans titre servant à collecter les données suivantes :
Genre, tranche d'âge, district d'habitation, district de scolarisation, emploi(s) et revenus. Il s'agit de questions servant à déterminer le profil du participant. Elles pourront servir à exclure de l'enquête certains participant, par exemple en cas de scolarité et de domicile hors canton combinés.
- « Votre parcours » : interroge le parcours scolaire relativement aux arts visuels du participant.
- « En classe » : interroge le vécu et le ressenti du participant lors de sa scolarité.
- « A posteriori » : interroge les perceptions et opinions du participant de manière rétrospective.
- « En dehors de l'école » : sonde les le participant quant aux diminutions horaire.

Introduction

Genre

Question fermée à trois possibilité : Homme / Femme / Je ne souhaite pas le préciser

Tranche d'âge

Question fermée à 6 possibilités : 18-25 / 26-35 / 36-45 / 46-55 / 56-65 / 66+

District d'habitation :

Question fermée à 7 possibilités : Le Locle / La Chaux-de-Fonds / Val-de-Travers / Val-de-Ruz / Neuchâtel / Boudry / J'habite hors du canton

District de scolarisation :

Question fermée à 7 possibilités : Le Locle / La Chaux-de-Fonds / Val-de-Travers / Val-de-Ruz / Neuchâtel / Boudry / J'habite hors du canton

Emploi(s) :

Question 0.1 : *Pratiquez-vous un métier artistique ? Par « métier », on entend une activité qui représente au moins une partie de votre revenu, même petite (par exemple, graphiste, photographe, illustrateur/trice, musicien-ne).*

Question dichotomique à 2 possibilités : oui / non. Cette question a pour but de rendre compte de la proportion d'artistes répondant au questionnaire, afin d'éviter un éventuel biais relatif à la profession des participants.

Question 0.2 : *Si oui, pensez-vous que l'école obligatoire vous a aidé à choisir cette voie ?*

Question dichotomique à 2 possibilités : oui / non. Il s'agit d'une question conditionnée par la réponse précédente (choix « oui »). Cette question veut rendre compte de l'éventuelle influence du parcours scolaire sur le choix professionnel du participant et contribue à la description du dit parcours.

Question 0.3 : *A quelle catégorie socio-professionnelle appartenez-vous ?*

Question fermée à 14 possibilités + 1 ouverte :

- Ouvrier-ère (industriel et agricole, bâtiment, ...)
- Employé-e (de commerce, secrétariat, ...)
- A votre compte (freelance, indépendant, ...)
- Artisan
- Agriculteur-trice
- Commerçant-e
- Enseignant-e
- Secteur public (justice, finance, défense, social, transport, ...)
- Politique
- Cadre Chef-fe d'entreprise
- Etudiant-e
- Chômeur-se
- Sans emploi
- Retraité-e
- Autre (ouvert)

Cette question veut rendre compte de l'éventail de catégories socio-professionnelles présent pour cette étude.

Revenus :

Quel est le revenu annuel net de votre ménage (en CHF) ?

Question fermée à 8 possibilités : - de 12'000 / entre 12'000 et 24'000 / entre 24'000 et 48'000 / entre 48'000 et 72'000 / entre 72'000 et 96'000 / entre 96'000 et 120'000 / entre 120'000 et 144'000 /+ de 144'000

Votre parcours

Question 1 : *Quand on parle d'arts visuels à l'école, ce qui vous vient en tête est plutôt... (positif/négatif)*

Question sous forme d'échelle de Likert, avec une passation sur 6. 1 représentant le pôle négatif et 6 le pôle positif. L'échelle sur 6 a été retenue pour sa similarité avec le système de notation en vigueur en Suisse ainsi que pour éviter les éventuels avis neutres. Exprime l'a priori du participant par rapport à la branche.

Question 2 : *Pratiquiez-vous les arts visuels en dehors de l'école (par exemple à la maison, en cours particuliers ou en activité extra-scolaire) ?*

Question dichotomique à 2 possibilités : oui /non. Elle a pour but de renseigner sur l'activité extrascolaire du participant en matière d'arts visuels et peut donner une indication sur son rapport à ceux-ci.

Question 3 : *Avez-vous personnellement suivi des cours d'arts visuels à l'école obligatoire ?*

Question dichotomique à 2 possibilités : oui /non. Il s'agit d'une question filtrante, déterminante pour la suite du questionnaire. Le questionnaire étant basé sur le vécu du participant ayant suivi des cours d'arts visuels, une réponse « non » prive celui-ci de la majeure partie du questionnaire.

Question 4 : *Auriez-vous voulu avoir des cours d'arts visuels pendant votre scolarité obligatoire ?*

Question dichotomique à 2 possibilités : oui / non. Conditionnée par l'option « non » de la réponse précédente. Permet de décrire les envies du participant.

Question 5 : *Qu'auriez-vous surtout voulu y pratiquer ?*

Question fermée à choix multiples comprenant 5 possibilités : Techniques d'arts plastiques (crayons, peinture, ...) / Analyse d'image (tableaux, publicités, ...) / Discussions / exposés de l'enseignant ou des élèves / Histoire de l'art / Sorties scolaires (musées, expositions, ...).

Elle est conditionnée par l'option « oui » de la question 4. Permet de décrire les envies du participant.

Question 6 : *Combien de périodes par semaine étaient consacrées à l'apprentissage des arts visuels lorsque vous étiez à l'école secondaire (rappel : il s'agit de la 8ème à la 11ème HarmoS ou de la 6ème à la 9ème de l'ancien système) ?*

Question fermée à 4 possibilités : 2 périodes / semaine // 1 période / semaine // Moins d'1 période / semaine // Cela dépendait de l'année, mais au moins 2 périodes par semaine sur un seul semestre.

Décrit le parcours scolaire du participant.

En classe

Question 7 : *Durant votre scolarité à l'école secondaire, comment étaient présentés les cours d'arts visuels ?*

Question fermée à 4 possibilités + une ouverte (option autre) : AVI (arts visuels) / EVA (Education visuelle et artistique) / Cours de dessin / Cours d'arts plastiques / Autre.

Cette question décrit le parcours du participant et donne une indication sur la perception de celui-ci. Elle sert à faire apparaître d'éventuelles traces de domination symbolique.

Question 8 : *Quelle était l'ambiance durant ces cours, comparativement aux autres disciplines ? (Plus sérieux / moins sérieux)*

Question sous forme d'échelle de Likert, avec une passation sur 5. 1 représente le pôle « moins sérieux » et 6 le pôle « plus sérieux ». La passation sur 5 a été choisie de sorte à offrir une option neutre au participant. La question a pour but de décrire le vécu du participant et ses ressentis. Elle donne une indication sur la trace symbolique laissée chez celui-ci.

Question 9 : *Qu'avez-vous pratiqué pendant les cours d'arts visuels ?*

Question fermée à choix multiples comprenant 6 possibilités : Diverses techniques (ex : peinture, crayons, craies, ...) / Analyse d'image (ex : tableaux, publicités, ...) / Discussions sur un thème (ex : les émotions, le "beau" ou le "moche", ...) / Exposés des élèves / Histoire de l'art / Sorties scolaires (musées, expositions, ...).

Aucun choix ouvert n'a été souhaité pour éviter la dispersion dans des sujets trop spécifiques. Décrit le parcours scolaire du participant et son souvenir curriculaire.

Question 10 : *Quels médias avez-vous pu expérimenter pendant ces cours ?*

Question fermée à choix multiples comprenant 10 possibilités : Dessin/peinture libre // Dessin d'observation // Bande dessinée // Collage // Animation // Gravure // Pochoir // Photographie // Vidéo // Sculpture.

Comme pour la question précédente, celle-ci est fermée afin d'éviter les sujets trop spécifiques et garder une certaine aisance de traitement des données. La question décrit le parcours scolaire du participant et interroge son souvenir curriculaire.

Question 11 : *Auriez-vous voulu en explorer plus ?*

Question fermée à choix multiples comprenant 11 possibilités. Le choix est le même qu'à la question 4, avec une option « non » supplémentaire comme première réponse possible. Elle interroge le participant sur ses souhaits, rétrospectivement à sa scolarité. La question mesure aussi la satisfaction vis-à-vis des curriculums proposés, en cas de forte proportion de « non ».

Question 12 : *Comment étaient perçus les arts "populaires" par les professeurs durant votre scolarité ? Par "art populaire", on entend par exemple la bande dessinée, le roman photo, le graffiti, les dessins animés japonais...*

Question fermée à 4 possibilités : Dénigrés / Pas évoqués / Evoqués mais non pratiqués / Encouragés et pratiqués. A pour but d'interroger les curriculums et d'observer les éventuelles traces de pouvoir symbolique. La réponse à cette question peut également être le marqueur d'un désintérêt pour la discipline en cas de dénigrement ou de non-évocation.

Question 13 : *L'école a-t-elle changé votre regard sur ces arts populaires ?*

Question fermée à 3 possibilités : Oui, j'apprécie davantage ces arts à l'heure actuelle / Oui, j'apprécie moins ces arts à l'heure actuelle / Non. Cette question a pour but d'interroger le participant sur son ressenti. Elle met la lumière sur l'impact et l'efficacité des curriculums mis en place. Comme pour la question 12, la réponse peut être le marqueur d'un désintérêt pour la discipline.

A posteriori

Question 14 : *Quel est, selon vous, le but principal des arts visuels à l'école ? Dans la liste ci-dessous, 6 items sont listés. Nous vous demandons de leur attribuer à chacun une note différente afin de les classer du plus important au moins important.*

Question sous forme d'échelle de Likert, avec une passation sur 6 points. Le but est d'attribuer une note d'importance aux items listés, 1 étant le pôle « le moins important » et 6 le pôle « le plus important ». Les items sont :

- Apprendre des techniques
- Développer la créativité
- Sensibiliser au monde de l'image (ex : à la publicité, photomontages, ...)
- Développer la motricité fine
- Découvrir de nouveaux médias (photo, vidéos, BD, gravure, ...)
- Apprendre l'histoire de l'art

Cette question a pour but de hiérarchiser les principaux éléments du curriculum tels qu'apparaissant dans le PER. Ceci permettra d'attribuer un score à chaque item afin de faire ressortir les items ayant une plus haute importance aux yeux des participants. Au niveau individuel, cette question permet de décrire les représentations du participant. Cette question était initialement pensée avec un outil différent, puisque le souhait était que le participant classe les items en octroyant à chaque fois une note différente, soit une fois la note 1, puis 2, puis 3, etc. Cependant, Google form ne propose pas de tel outil, il a donc fallu adapter la question avec les outils disponibles.

Question 15 : *Avez-vous l'impression que les arts visuels à l'école ont contribué à faire évoluer vos représentations par rapport à l'art (ex : vous considériez la peinture comme barbante) ?*

Question fermée à 4 possibilités : Oui, beaucoup / Oui, dans une moindre mesure / Non, pas vraiment / Non, pas du tout.

Cette question interroge le participant sur son ressenti par rapport à sa scolarité. Elle donne une indication sur l'efficacité des curriculums mis en place.

Question 16 : *Avez-vous l'impression que l'école secondaire vous a ouvert à la créativité ?*

Question sous forme d'échelle de Likert avec une passation sur 6 points, 1 représentant le pôle « non, pas du tout » et 6 « oui, tout à fait ». La passation sur 6 a été choisie pour donner de la nuance à une affirmation binaire de type oui/non, tout en évitant les réponses neutres.

Comme pour la question 15, elle vise à donner une indication sur l'efficacité des curriculums mis en place lors de la scolarité de l'élève en l'interrogeant sur son parcours.

Question 17 : *Pensez-vous que l'enseignement des arts visuels tel que vous l'avez connu serait en accord avec notre époque ?*

Question dichotomique à 2 possibilités : Oui, il serait encore adéquat / Non, la société a trop changé

Cette question vise à montrer le ressenti du participant et donne une indication sur comment le participant envisage les arts visuels.

Question 18 : *Pensez-vous que ce soit à l'école de sensibiliser les plus jeunes à la publicité (retouches photographiques, ciblage fille/garçon, photomontages, ...) ?*

Question fermée à 4 possibilités : Oui, en cours d'arts visuels / Oui, mais dans un autre cours que les arts visuels / Non, ce n'est pas la mission de l'école / Non, ce sujet n'a pas d'importance.

Nous interrogeons ici le participant sur ses représentations par rapport au arts visuels. La question a pour but de mettre en évidence l'adéquation des curriculums avec les questions d'actualité dans la discipline des arts visuels.

Question 19 : *Selon vous, doit-on inclure les nouvelles technologies dans les cours d'arts visuels (par exemple : caméra du téléphone portable, tablette graphique pour dessiner sur l'ordinateur, appareil photo numérique, ...) ?*

Question fermée à 4 possibilités : Oui, le plus d'outils numériques possible / Oui, dans une proportion moindre que les outils traditionnels / Non, à l'exception des outils dont on ne peut se passer / Non, il faut avant tout enseigner les techniques traditionnelles.

Comme pour la question 18, il s'agit de faire ressortir les attentes du participant par rapport à une question vive. Les réponses données serviront à donner une idée des curriculums souhaités, mis en relation avec les curriculums existants.

En dehors de l'école

Introduction de la section :

En 2013, le Conseil d'État neuchâtelois réduisait de moitié le temps alloué à l'apprentissage des arts visuels pour les élèves de 8ème année HarmoS. Avant cela, une période sur deux de cette discipline était supprimée pour les élèves de 9ème et 11ème année en section Maturité. A l'heure actuelle, seuls les élèves de 10ème année HarmoS suivent encore deux périodes d'arts visuels par semaine.

Question 20 : *Avez-vous entendu parler de ces diminutions ?*

Question dichotomique avec option oui / non. La question a pour but de sonder les participants par rapport à leur connaissance vis-à-vis des diminutions horaires. Elle donne une indication quant à l'information de la population sur ces enjeux.

Question 21 : *Pensez-vous que cela soit justifié ?*

Question dichotomique avec option oui / non. Cette question sonde le bienfondé des diminutions cités plus haut. Elle a pour but de répondre à l'interrogation explicitée dans la problématique : comment les diminutions sont-elles reçues au sein de la population ?

Question 22 : *Ces réductions sont justifiées car...*

Question fermée à 4 possibilités, conditionnée par le choix de l'option « oui » à la question précédente :

- Il faut laisser plus de temps à l'apprentissage des disciplines principales (maths, langues, sciences, ...)
- Les arts visuels ne serviront peu ou pas à trouver un emploi
- Les disciplines telles que les arts visuels devraient être à option
- Autre / Je ne souhaite pas répondre

Le choix a été limité à 4 possibilités afin de dégager les grandes tendances qui en découlent, sans but d'exhaustivité. Dans ce sens, la possibilité « autre » est donc fermée. Cette question précise la réponse apportée à la question 21. Elle indique comment le participant comprend et justifie les diminutions.

L'enquête se termine par un encart permettant au participant de s'exprimer par rapport au questionnaire qu'il vient de remplir ou / et de s'inscrire pour recevoir les résultats de l'enquête. Ceci est absolument facultatif.

2.5 Hypothèses à vérifier grâce à l'enquête

Hypothèse 1 : L'*a priori* des participants est influencé par la diversité des curriculums (Q.1, Q.2, Q.9, Q.10, Q.12), le nombre de périodes hebdomadaires (Q.6) ou la sérieux du cours (Q.8).

Hypothèse 2 : Les curriculums proposés lors du parcours scolaire du participant sont en adéquations avec les attentes de celui-ci (Q4, Q5, Q.11, Q14).

Hypothèse 3 : Les curriculums mis en place lors de la scolarité des participants ont été efficaces et ont eu une incidence sur celui-ci. (Q.0.2, Q.13, Q15, Q16)

Hypothèse 4 : La population interrogée s'attend à ce que les arts visuels s'invitent dans les questions de société (Q. 17, Q18, Q19).

Hypothèse 5 : Il subsiste des traces de domination symbolique chez les participants (Q.7, Q.8, Q12). Celles-ci influencent l'opinion du participant quant aux diminutions d'horaire (Q.22).

Hypothèse 6 : La population légitime les réductions d'horaires prises en 2013 (Q.21).



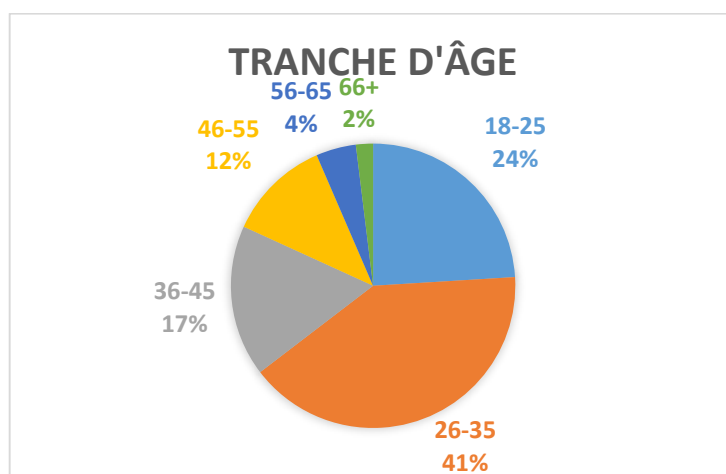
3 Analyse et interprétation des résultats

3.1 Un mot sur l'échantillon

Comme stipulé précédemment, aucun échantillonnage préalable n'a été réalisé pour cette enquête. Il convient donc, avant toute chose, de décrire l'échantillon ayant répondu au questionnaire, avant d'en analyser les résultats. Ceci est nécessaire afin de connaître quel type de population s'intéresse à ces questions et de ne pas généraliser les résultats obtenus. Afin d'en simplifier l'écriture, l'usage du masculin est utilisé pour la rédaction de la suite du document.

La statistique la plus marquante est que sur les 308 personnes ayant répondu au questionnaire, une très large majorité sont des femmes. 240 participations féminines (**77,9%**), 66 participations masculines (**21,4%**) et 2 participations non précisées. Le but n'est pas ici d'élucider la raison d'un tel déséquilibre, cependant, plusieurs facteurs peuvent donner des pistes de réflexion. On pourrait avancer l'hypothèse que les femmes se sentent d'avantage concernées par les thèmes abordés. Les arts visuels restent (ou du moins ont longtemps été) considérés comme une discipline « féminine ». En effet, une étude menée par E. Neuville en 2005 (Dutrévis & Toczec, 2007) tend à démontrer que les élèves de sexe féminin réussissent mieux, pour un même exercice, lorsque l'intitulé de celui-ci présente le terme « dessin » plutôt que « géométrie ». D'autres pistes pourraient également être explorées, comme une éventuelle meilleure promptitude de la gent féminine à simplement répondre à des questionnaires en ligne ou que celles-ci sont plus proches des questions touchant globalement à l'éducation des enfants et donc à la scolarité en général. Il s'agit ici de simples suppositions, cette question pouvant à elle seule constituer un travail de recherche à part entière.

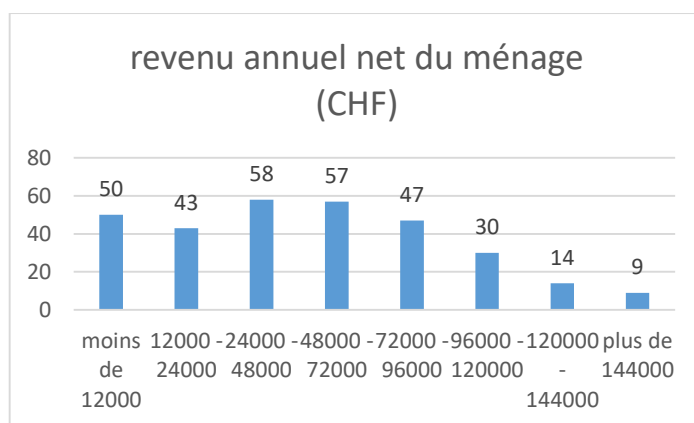
L'échantillon est plutôt jeune : 64,6 % des participants se situent dans une tranche d'âge inférieure à 36 ans. Ceci peut être expliqué par le canal de diffusion du questionnaire. Selon le site Statista¹⁸, 59% des utilisateurs de Facebook ont entre 18 et 34 ans (année 2017). On note donc que les populations plus âgées (36 ans et plus) ont moins répondu à l'enquête de par leur présence moindre sur le réseau social.



¹⁸ <https://fr.statista.com/statistiques/574791/facebook-repartition-mondiale-par-age/>

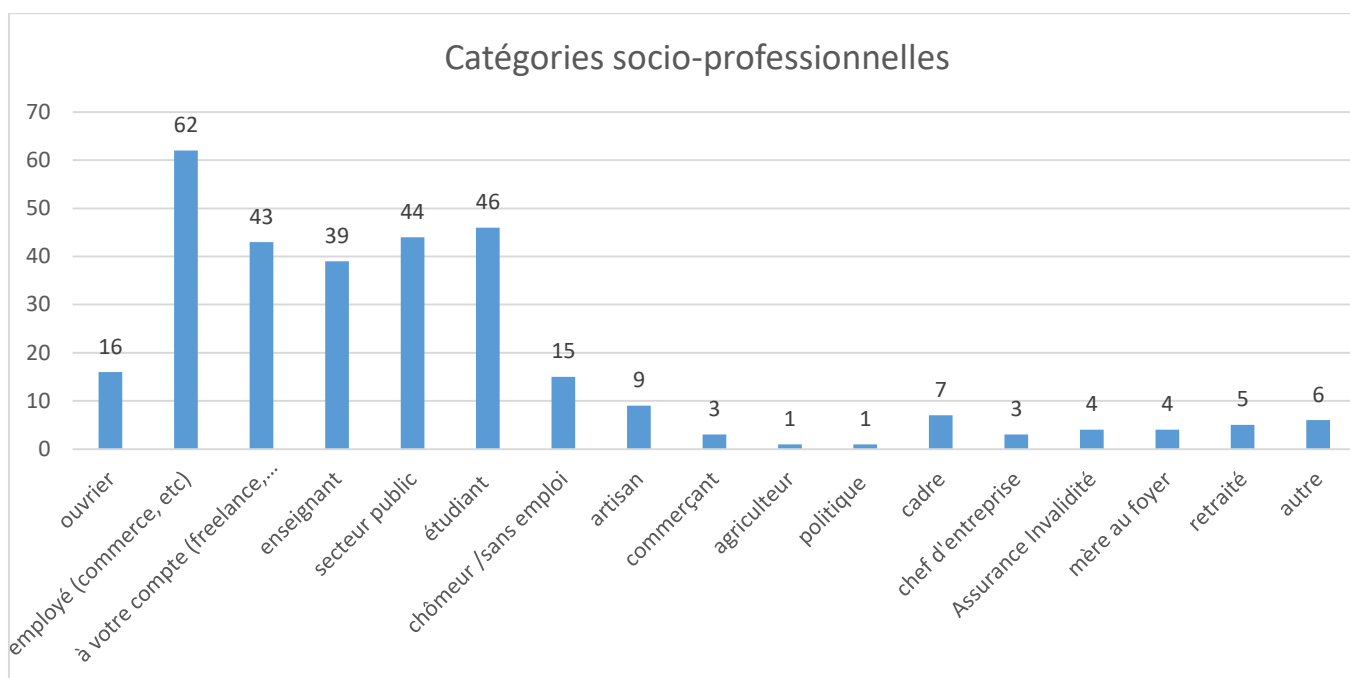
On le comprend, ce biais implique donc qu'il s'agit ici d'une étude sur la population neuchâteloise qui a accès à Internet et fréquente les réseaux sociaux plus qu'une étude représentative de toutes les couches sociales de la société neuchâteloise.

De manière générale, le revenu des participants est plutôt modeste. 67,5% des sondés déclare que leur ménage gagne moins que 72'000 francs suisses par année. Pour rappel, l'OFS¹⁹ situe en 2016 le salaire médian en Suisse à 6502 francs par mois, soit environ 78'000 francs par année.



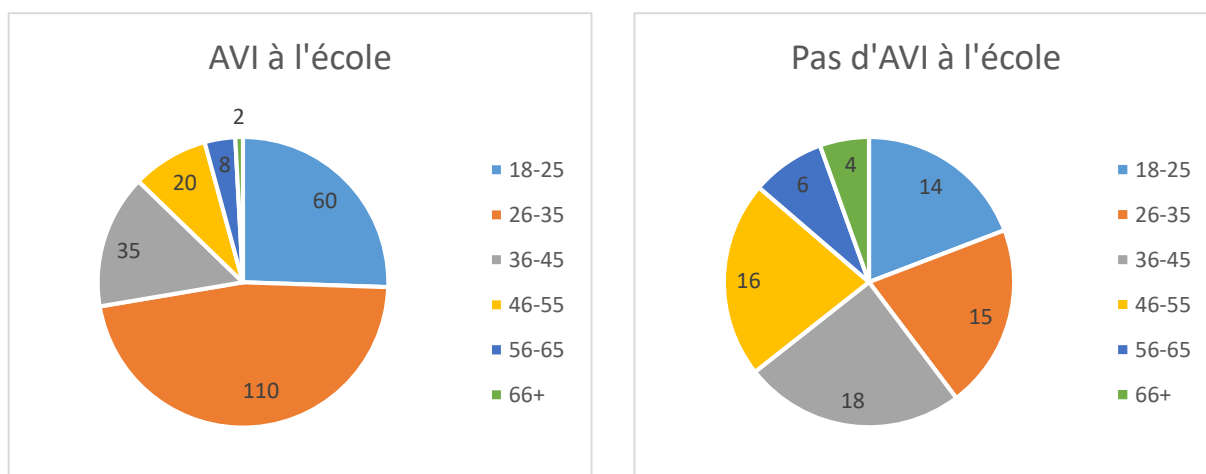
Les participants appartiennent à des catégories socio-professionnelles diverses. On note ici la proportion non négligeable d'étudiants et d'enseignant dans les participants. Difficile ici de définir un profil type. Dans son ensemble, on peut présumer une population à capital culturel élevé. En effet, 52,9% des répondants déclarent avoir pratiqué les arts visuels en dehors de l'école et ce sans distinction de revenu ou d'appartenance à une catégorie socio-professionnelle.

¹⁹<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/communiques-presse.assetdetail.5226937.html>



La répartition géographique des participants est elle aussi surprenante, puisqu'environ 40% des questionnés ont effectué leur scolarité à La Chaux-de-Fonds et/ou y habitent actuellement. Nous avons donc, avec l'ajout des participations du Locle, une surreprésentation de la population du haut du canton, puisqu'en terme de proportion, celle-ci représente moins d'un tiers du total des habitants du canton de Neuchâtel²⁰. La cause pourrait être, là encore, le fait d'avoir propagé le questionnaire uniquement via le réseau social Facebook. Une grande partie du réseau de l'initiant de l'enquête réside à La Chaux-de-Fonds. Les participants ayant partagé l'enquête avec leurs proches (souvent Chaux-de-fonniers aussi), peut expliquer en partie cette surreprésentation. Dans son ensemble, il s'agit donc de populations issues de zones urbaines moyennement peuplées, chefs-lieux de leurs communes respectives.

Autre statistique importante pour la suite, sur les 308 participants, **235 (76,3%)** déclarent avoir suivi des cours d'arts visuels à l'école secondaire et **73 (23,7%)** non. Le groupe n'ayant pas reçu d'éducation visuelle et artistique à l'école secondaire est en moyenne plus âgé.



²⁰https://www.ne.ch/autorites/DEAS/STAT/population/Documents/RCP2016_STRUCTUREPOPULATION.pdf pour la répartition géographique cantonale (chiffres 2016).

Il est difficile ici de donner une raison exacte à cette différence d'âge. Dans un premier temps, on pourrait penser que certaines populations plus âgées n'ont tout simplement pas prolongé leur scolarité au-delà du cycle primaire. Cependant, le concordat intercantonal sur la coordination scolaire de 1970²¹ est accepté comme base légale dans le canton de Neuchâtel le 2 février 1971²² et rend l'école secondaire obligatoire, soit neuf ans de scolarité pour tous les résidents du canton. Il en va de même pour la plupart des cantons romands. Les catégories de population n'ayant pas connu l'école obligatoire de neuf ans ne sont donc que celles de 56-65 ans et de 66+. Notons aussi que parmi ceux n'ayant pas suivi de cours d'AVI, seuls 22 participants, toutes tranches d'âge confondues, déclarent avoir effectué leur scolarité en dehors du canton de Neuchâtel.

Enfin, 72,1% des répondants déclarent ne pas exercer un métier artistique au sens large, même à temps partiel. Il y a donc une part non négligeable (27,9%, soit 86 personnes) d'artistes ayant répondu à l'enquête. Ce chiffre est important pour rendre compte d'un éventuel biais relatif aux résultats obtenus. On peut effectivement supposer qu'un échantillon composé d'une très grande proportion d'artistes sera plus enclin à influencer les résultats d'une enquête sur les arts visuels, le but recherché de l'enquête étant plus de réunir un large panel de catégories socio-professionnelles. Néanmoins, la participation à l'enquête étant volontaire, le thème des arts visuels a sans doute éveillé l'intérêt de ceux pratiquant eux-mêmes cette discipline. Le biais est évité si ce groupe obtient les mêmes tendances statistiques que le reste des répondants. Dans le cas présent, il semble peu présent si on en croit, par exemple les chiffres donnés concernant les a priori sur les arts visuels à l'école (question 1 du questionnaire). Le groupe « artiste » a le même a priori (moyenne de 4.66/6) que le groupe ne déclarant pas exercer, même partiellement, de métier artistique (4.67/6).

Au vu de ces résultats, on peut commencer à dresser un portrait type du questionné. Il s'agit d'une femme, âgée de moins de 36 ans et aux revenus plutôt modestes, vivant dans les montagnes neuchâteloises. Il est important de garder cela en tête, car les résultats de l'enquête reflètent la réalité vécue avant tout par ces personnes. Sans être homogène, le groupe d'individus ayant répondu au questionnaire est le produit d'un environnement (matériel, temporel, etc.) donné. Kurt Levin (1948, p.57) disait :

Les expériences concernant la mémoire et la pression du groupe sur l'individu montrent que ce qui existe comme "réalité" pour l'individu est dans une grande mesure, déterminé par ce qui est socialement accepté comme réel ... La "réalité", donc, n'est pas absolue. Elle diffère selon le groupe auquel appartient l'individu. »

On comprend donc qu'il s'agit de traiter cet échantillon avec un regard porté sur ce qui a forgé sa réalité. En l'occurrence ici, la grande majorité des répondants rentre parfaitement dans la dénomination de ce que le marketing a appelé « millennials » ou « génération Y », soit toute personne née entre 1980 et 2000 (64,6% de 18-35 ans, plus 17,2% de 36-45 ans). Cette génération s'est construite avec des codes communs, via par exemple la télévision et l'essor d'internet, mais également et surtout avec une culture scolaire en vigueur en leur temps, laquelle sera radicalement différente de celle d'une personne retraitée ayant été scolarisée dans les années 60. Pierre Bourdieu, dans *Système d'enseignement et système de pensée* (1966), nous dit :

²¹ Concordat de 1970 : <https://edudoc.ch/record/1548/files/1.pdf> voir aussi *Le concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970* de Moritz Arnet (2000)

²² Loi portant adhésion au concordat de 1970 : <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/20085/htm/410180.htm>

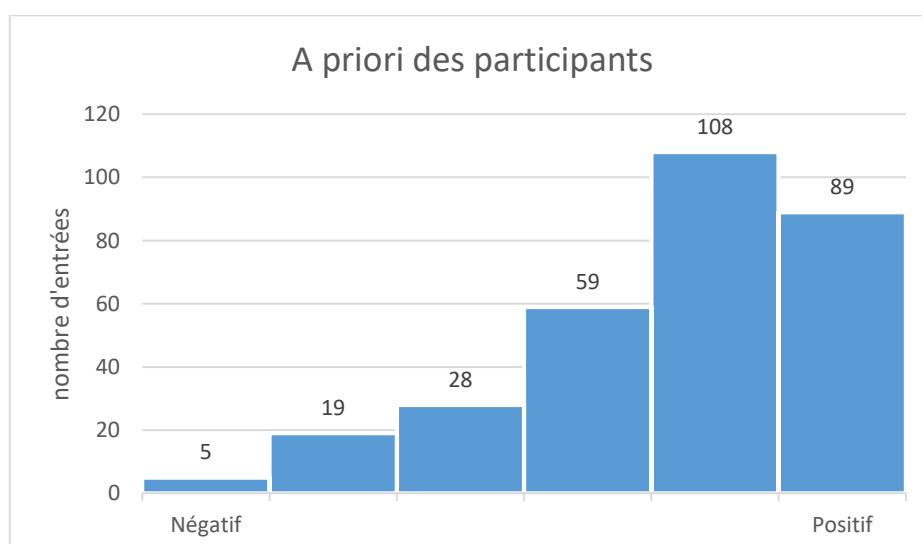
Les schèmes qui organisent la pensée d'une époque ne peuvent être compris complètement que par référence au système scolaire, seul capable de les consacrer et de les constituer, par l'exercice, comme habitudes de pensées communes à toute une génération.

Nous avons donc ici à traiter les chiffres relatifs à une population dont la culture scolaire est plutôt homogène. Bien qu'il existe des différences inhérentes aux établissements scolaires ainsi qu'aux personnes enseignantes auxquelles l'échantillon a été exposé durant sa scolarité, la doctrine même du système scolaire reste inchangée, tout du moins peu modifiée, entre 1990 (âge d'entrée des premiers « millenials » au cycle 3) et la réforme HarmoS, le dernier concordat datant de 1970²³. Nous avons donc, dans le cadre de cette enquête, plus l'expression de ce qu'un système scolaire et un certain contexte social (donc un système de pensée) ont contribué à produire comme opinion à une certaine époque, plutôt qu'une étude basée sur un échantillon représentatif de la population du canton en termes de revenu, d'âge, de genre ou de répartition géographique.

3.2 A priori des participants

Avant de commencer l'analyse des résultats, il convient de rappeler que le terme d'a priori peut avoir en langue française une connotation négative. Le terme est employé par la suite dans son sens d'« opinion non fondée sur la réalité », sans qu'il lui soit attribué d'étiquette nécessairement « positif » ou « négatif ».

La première hypothèse posée était que l'a priori du participant soit influencé par les curriculums que celui-ci a connus pendant sa scolarité. La question 1 du questionnaire visait à en donner un aperçu rapide. Ainsi, 82,3% des répondants affirment, à des degrés différents, avoir un a priori plutôt positif par rapport à l'art visuel à l'école obligatoire.



Sur une échelle de 1 (négatif) à 6 (positif), la moyenne est de **4.67**.

²³ Concordat de 1970 : <https://edudoc.ch/record/1548/files/1.pdf>

Pour voir l'incidence des curriculums sur ces résultats, il convient de les mettre en perspective avec d'autres réponses obtenues, en l'occurrence :

- Question 6 : *Combien de périodes par semaine étaient consacrées à l'apprentissage des arts visuels lorsque vous étiez à l'école secondaire (rappel : il s'agit de la 8ème à la 11ème HarmoS ou de la 6ème à la 9ème de l'ancien système) ?*

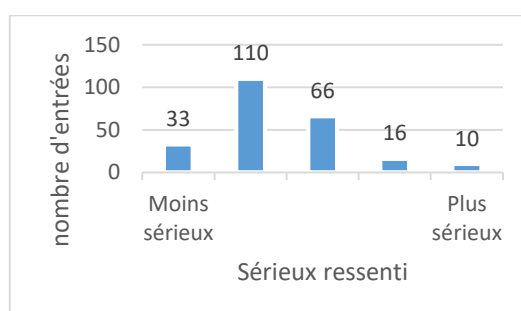
A cette question, **76,6%** ont répondu avoir suivi 2 périodes hebdomadaires d'AVI au cours de leur scolarité obligatoire à l'école secondaire. 13,6% déclarent que « *Cela dépendait de l'année, mais au moins 2 périodes par semaine sur un seul semestre* », 9,4% disent avoir suivi une seule période hebdomadaire d'AVI et 0,4% (1 personne) moins d'une période hebdomadaire.

Le groupe avec l'a priori le plus favorable est celui ayant eu au moins deux périodes d'arts visuels hebdomadaires (4.82), suivi de celui ayant eu au moins deux périodes sur un seul semestre (4.75), de celui ayant eu une seule période hebdomadaire (4.36) et enfin, celui n'ayant pas eu de cours d'AVI à l'école (4.31). On remarque donc un lien entre le nombre d'heure alloué et l'a priori des participants. La différence n'est pas significative entre les deux derniers groupes, mais on peut noter que parmi les 5 personnes ayant répondu avoir l'a priori le plus défavorable possible envers les AVI à l'école (note de 1/6), 3 déclarent ne jamais en avoir suivi pendant leur scolarité. De même, 5 personnes sur les 19 ayant donné la note de 2/6, ainsi que 11 personnes sur 28 donnant la note de 3/6 rentrent dans la catégorie de ceux qui n'ont pas suivi de cours d'arts visuels.

On note donc que ceux qui n'ont pas été en contact avec l'AVI à l'école secondaire ont tendance à avoir un avis plus négatif, proportionnellement, que ceux dont il a été intégré au cursus scolaire. Si l'on en croit Bourdieu (1966) c'est *la culture scolaire* (qui) *dote les individus d'un corps commun de catégories de pensée qui rendent possible la communication*. Par extension, et bien que Bourdieu parle en termes de déterminismes négatifs, on peut comprendre qu'il faut une certaine préhension du sujet (les arts visuels à l'école), de par le vécu et la culture scolaire assimilée notamment, pour se représenter une matière spécifique et en comprendre son utilité.

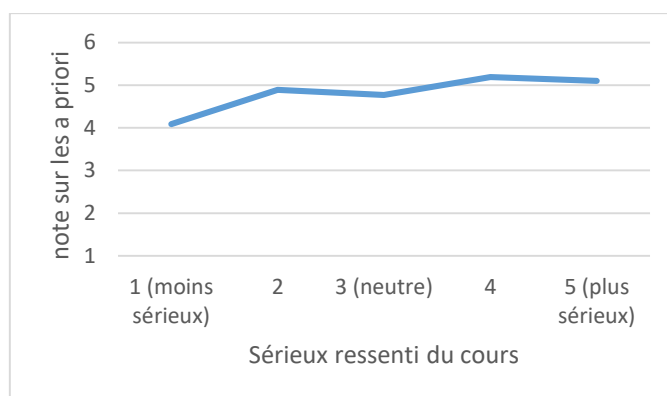
- Question 8 : *Quelle était l'ambiance durant ces cours, comparativement aux autres disciplines ? (Plus sérieux / moins sérieux)*

Avant d'entrer dans les chiffres, rappelons qu'il n'est pas question ici de savoir comment le cours se présentait, ou comment l'enseignant le concevait, mais bien que nous interrogeons ici les perceptions des participants. Il s'agit d'essayer de quantifier une impression, laquelle a pu laisser des traces chez le participant.



Comme on le remarque, une majorité répond que le cours lui paraissait moins sérieux, voire beaucoup moins sérieux que les autres disciplines. Il y a plusieurs interprétations possibles, la première étant que le cours d'AVI est un moment atypique dans la vie scolaire et que l'impression de « légèreté » qui s'en dégage est la résultante d'une forme d'espace d'expression salubre. L'autre interprétation serait que le cours d'AVI est considéré comme une récréation dont les buts incompris ne servent qu'à la détente, espace creux entre deux cours considérés, eux, sérieux (voir importants).

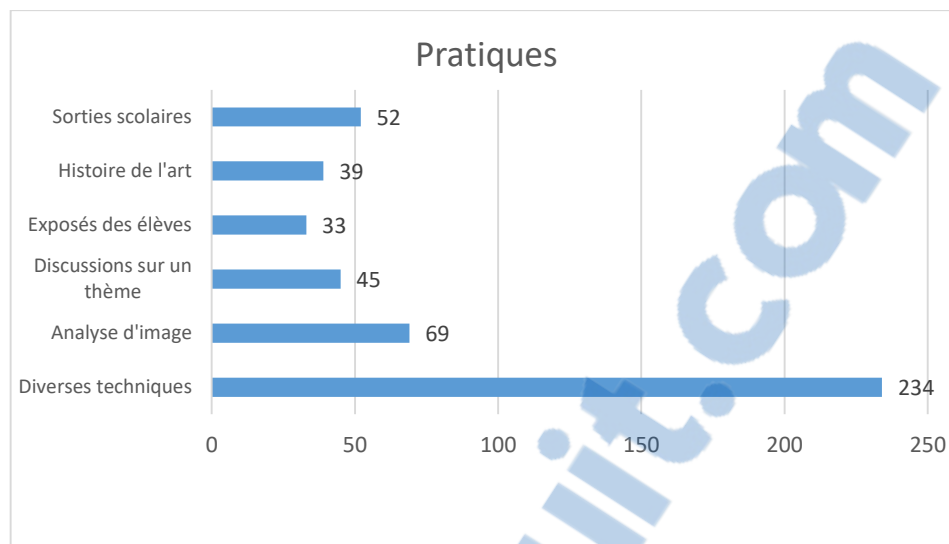
Que ce soit l'une ou l'autre, le constat est relativement similaire. Une grande majorité des participants à vécu son apprentissage des arts visuels comme une matière manquant de sérieux. Il est intéressant de constater, si l'on se réfère de nouveau aux moyennes des a priori favorables ou non de la question 1, que la moyenne augmente en fonction du niveau de sérieux du cours.



Ces données mises en relation avec la question précédente, on peut tirer la conclusion que l'orientation donnée à une discipline influence de manière significative les a priori, lesquels dépendent donc fortement de la dotation horaire qui permet ou non d'en appréhender les tenants et aboutissants.

- Question 9 et 10 : *Qu'avez-vous pratiqué pendant les cours d'arts visuels ? Quels médias avez-vous pu expérimenter pendant ces cours ?*

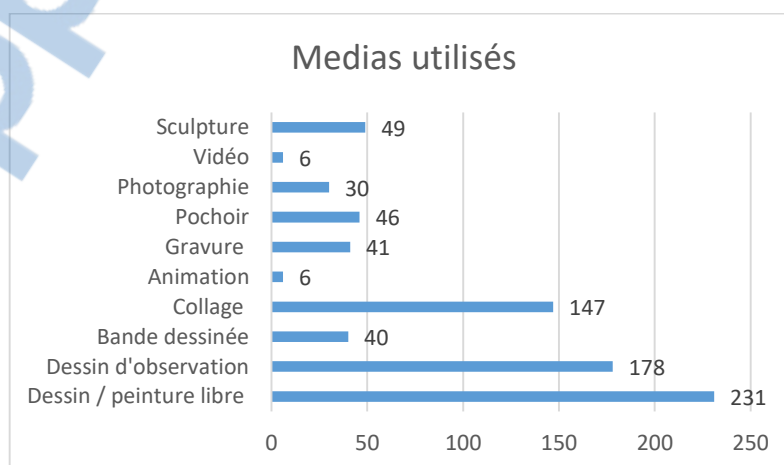
Sans surprise, la quasi-totalité des participants (234 sur 235, soit 99,6%) répond avoir appliqué diverses techniques artistiques type peinture, crayons, etc. Les chiffres diminuent fortement pour les autres propositions, 113 personnes déclarant n'avoir pratiqué que l'application de techniques. Au regard de ces parcours variés, il s'agit de voir si la diversité des vécus curriculaires a une influence sur les a priori.



On observe que la variété des curriculums vécus influence les a priori des participants. En effet, les groupes ayant choisi entre 1 et 2 possibilités (par exemple *diverses techniques* et *histoire de l'art*) oscillent entre une moyenne de 4.5 et 4.9, tandis que ceux ayant choisi 3 possibilités ou plus se situent généralement en dessus de 5 (allant même pour certains jusqu'à 5.35). Si on prend séparément le groupe ayant donné les moins bonnes notes concernant ses a priori (de 1 à 3), on remarque que sur les 33 participants concernés 21 n'ont choisi qu'une possibilité, 9 deux possibilités, 2 trois possibilités et 1 cinq possibilités.

Mis en rapport cette fois avec le degré de sérieux ressenti, les chiffres montrent également une moyenne plus haute pour les groupes avec une plus grande variété dans les curriculums. Un élève ayant eu reçu une éducation artistique diversifiée semble considérer la discipline comme plus sérieuse.

Concernant les médias utilisés, 231 participants sur 235 (98,3%) répondent avoir pu expérimenter le dessin et la peinture libre. Viennent ensuite le dessin d'observation (75,7%) et le collage (62,6%) comme médias les plus largement pratiqués. Tous les autres réunissent moins de 50 entrées.

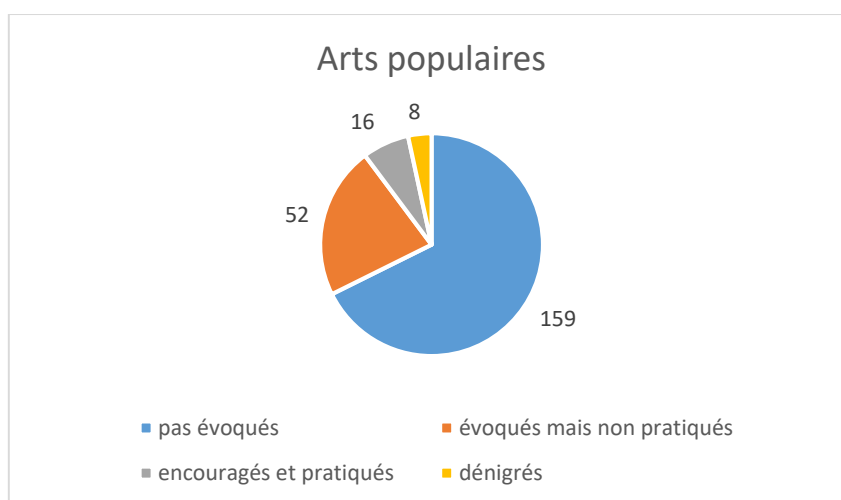


Comme précédemment, on observe que la moyenne sur les a priori augmente en fonction de la variété des médias rencontrés lors du cursus scolaire du participant. A titre d'exemple, ceux

n'ayant expérimenté que le dessin ou la peinture libre (une seule possibilité) ont une moyenne de 4.06 (rappel : la moyenne totale étant de 4.67) et ceux ayant choisi deux possibilités se situent à 4.25. Ceux ayant choisis 2 possibilités ou plus se situent en dessus de la moyenne (5.09).

Ce manque de diversité dans les curriculums est probablement dû au fait que la culture dominante a longtemps cantonné (et cantonne encore) l'art à ce que l'on a appelé les Beaux-Arts, qui peine à sortir du sentier des techniques traditionnelles telles que la peinture et le dessin. Le manque de moyens mis à disposition et les limitations mêmes des enseignants doivent également jouer un rôle important.

- Question 12 : *Comment étaient perçus les arts "populaires" par les professeurs durant votre scolarité ? Par "art populaire", on entend par exemple la bande dessinée, le roman photo, le graffiti, les dessins animés japonais...*



Dans une large majorité, les arts populaires n'ont pas fait partie des curriculums des participants (71.1%). On relèvera que la moyenne des a priori est beaucoup plus élevée dans le groupe où les arts populaires étaient encouragés et pratiqués (5.25). Ce même groupe a également ressenti l'ambiance du cours comme plus sérieuse (2.86/5, la moyenne étant de 2.4) et semble plus jeune que la moyenne. On peut donc en déduire que l'enseignement de ces arts favorise l'émergence d'un rapport favorable avec la discipline.

Toujours selon Bourdieu (1966) c'est *en organisant un cheminement réglé à travers les œuvres de culture (que) l'école transmet à la fois les règles définissant la manière canonique d'aborder les œuvres (selon leur rang dans une hiérarchie consacrée) et les principes qui fondent cette hiérarchie*. L'école, en plus de dispenser des savoirs, participe donc à légitimer un art, qu'il soit populaire ou non, dans l'esprit de l'élève. Bien que les exemples cités dans le questionnaire ont, pour certains, dépassés le stade d'art « populaire »²⁴, l'institution scolaire catégorise par les curriculums mis en place ce qu'elle considère comme étant de l'art ou non. Notons au passage que le PER, tout en incitant à diversifier les techniques et les supports dans la partie « champs

²⁴ Notamment grâce ou à cause du marché de l'art, on pense ici par exemple au street art, aux planches de bande dessinées, etc.

d'apprentissage », ne donne presque aucune direction par rapport aux médias à utiliser, favorisant de fait l'enseignement des affinités personnelles de l'enseignant.

On peut donc établir un lien entre la diversité des curriculums et les a priori. Ces chiffres viennent corroborer les observations faites en amont, à savoir que la dotation horaire, le sérieux ressenti et la variété des curriculums vécus sont tous impliqués à des degrés divers dans la manière dont le participant (et donc l'élève) se figure et s'est figuré l'art visuel à l'école.

Une possibilité est que ces composantes participent au sens que donnera l'élève aux savoirs qu'il acquiert lors de sa scolarité. Si, comme le dit Michel Develay (1996, p.90), *donner un sens à son action, à sa vie, c'est se donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c'est se construire une identité*, on peut comprendre que la nature et la pluralité des pratiques au sein d'une même discipline, ainsi que le temps passé à l'expérimenter, participent à tisser des liens d'utilité entre les savoirs fractionnés que l'élève reçoit. Cela contribue à percevoir ladite discipline comme complète, tout en aidant à fixer un but à son activité et en finalité à se construire une identité artistique.

Toujours selon Develay (1994, p.26), *le sens se construit dans sa dimension sociale lorsque l'élève peut trouver un rapport de fonctionnalité dans des connaissances enseignées. Ainsi, l'apprentissage a à voir avec les pratiques sociales de référence*. Moins de temps alloué à construire le sens, construire celui-ci dans une ambiance fumiste et/ou moins de connaissances enseignées rend l'élaboration d'un dessein/projet personnel dans la discipline plus compliqué, ce qui impacte la manière dont elle est perçue et forge donc l'a priori de l'élève. Aussi, on peut légitimement penser qu'inclure dans le cursus scolaire les arts (souvent populaires) auxquels l'élève est exposé régulièrement participe grandement à cette construction de sens, l'élève pouvant tisser des liens entre ses activités scolaires dans le cadre des AVI et son quotidien (les pratiques sociales de référence²⁵).

²⁵ Voir *Mots-clés de la didactique des sciences*, Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008).

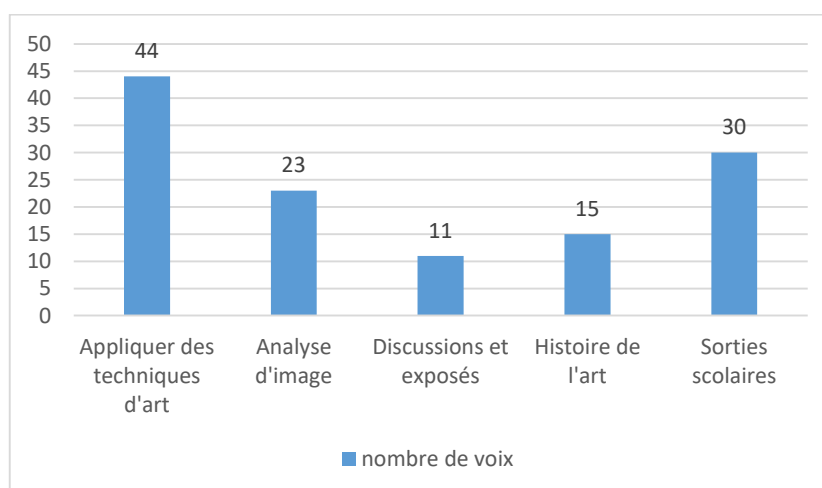
3.3 Curriculums : quelles attentes ?

La deuxième hypothèse formulée était que les curriculums proposés lors du parcours scolaire du participant sont en adéquations avec les attentes de celui-ci. Nous pouvons en juger en analysant les résultants des questions 4, 5, 11 et 14 notamment. Les questions 4 et 5 s'adressent au groupe de personnes ayant répondu n'avoir jamais eu d'art visuel à l'école, les questions 11 et 14 à ceux l'ayant connu dans leur cursus.

- Question 4 et 5 : *Auriez-vous voulu avoir des cours d'arts visuels pendant votre scolarité obligatoire ? et Qu'auriez-vous surtout voulu y pratiquer ?*

Ces deux questions concernent donc 73 participants. Une large majorité, soit 53 personnes, répondent par l'affirmative à la première question, soit 72,6% de « oui ». Afin d'avoir un avis davantage axé sur les curriculums mis en place dans le canton de Neuchâtel, on remarque que les participants ayant effectué leur scolarité en dehors du canton sont au nombre de 22 sur les 73 que compte le groupe (la proportion de « oui » et de « non » est identique dans les deux sous-groupe).

Les 53 personnes ayant répondu par l'affirmative à la question 4 ont été dirigées vers la question 5. On note un désir fort d'expérimenter les techniques (83%) et, dans une moindre mesure, l'attrait pour les sorties scolaires (56,6%). L'aspect théorique de la discipline semble moins susciter d'intérêt, bien que l'analyse d'image éveille la curiosité de 43,4% d'entre elles. Notons encore que 21 participants n'ont choisi qu'une possibilité sur les cinq, 10 ont choisi deux possibilités et 22 ont choisi trois possibilités ou plus.



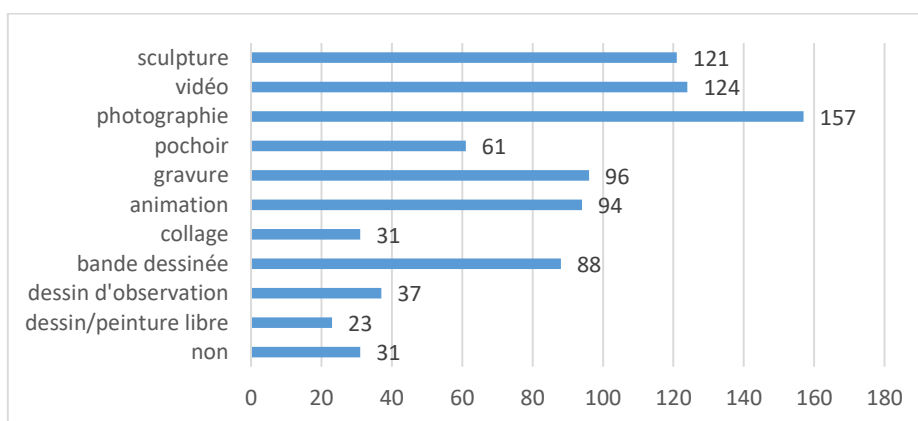
On peut ici affirmer que pour ce groupe, les curriculums n'ont pas été en adéquation avec les attentes des participants. Le haut pourcentage de réponses positives à la question 4 peut suffire à le révéler.

- Question 11 : *Auriez-vous voulu en explorer plus ?*

Cette question fait suite à celle posée précédemment concernant les médias expérimentés en classe. Elle concerne donc le groupe ayant suivi des cours d'AVI à l'école. A cette question, seuls 31 participants sur 235 déclarent ne pas avoir voulu en expérimenter davantage (groupe

« non »). Il faut remarquer que ces 31 personnes ont eu un parcours artistique scolaire plus varié que la moyenne, puisque 22 d'entre eux ont coché trois possibilités ou plus à la question 10 (voir plus haut). Paradoxalement, ce groupe (groupe « non ») obtient une moyenne sur les a priori nettement inférieure à la normale. On peut donc trouver deux tendances dans ce groupe : la première est que certains participants jugent leurs parcours suffisants/satisfaisants et la deuxième que d'autres, pour des raisons que le questionnaire ne peut expliquer, ne souhaitent simplement pas approfondir la thématique des arts visuels dans le cadre scolaire.

Concernant les 204 autres participants (groupe « oui »), on note un réel souhait d'expérimentation. En effet, plus des deux tiers d'entre eux ont choisi trois possibilités ou plus, soit 139 personnes, la moyenne étant d'environ 4 (4.07) choix par participant. On note un net engouement pour la photographie (157 entrées, soit 66,8% du groupe) et dans une moindre mesure la vidéo. Ce sont des médias nécessitant un certain matériel, parfois coûteux, et qui nécessitent une politique d'engagement de la part de l'établissement en matière de TICE²⁶.



Ces chiffres montrent donc un intérêt marqué pour plus de diversité dans les curriculums.

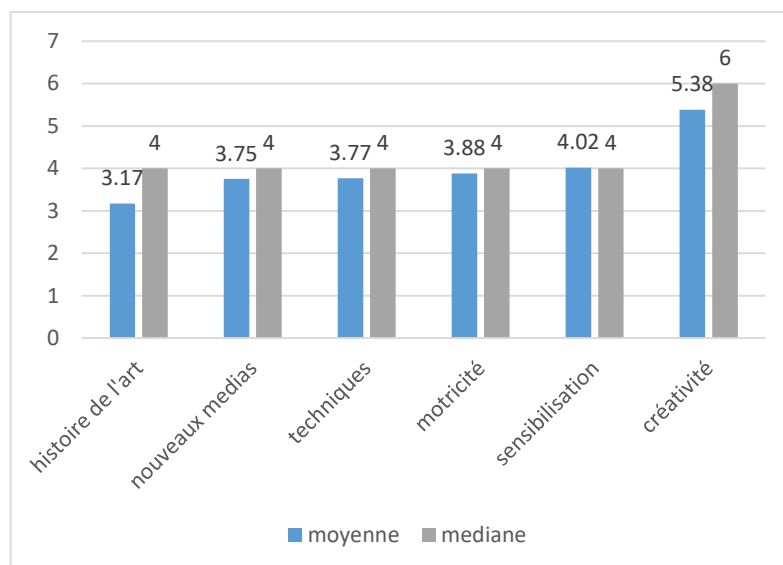
- Question 14 : *Quel est, selon vous, le but principal des arts visuels à l'école ? Dans la liste ci-dessous, 6 items sont listés. Nous vous demandons de leur attribuer à chacun une note différente afin de les classer du plus important au moins important.*

Il s'agissait ici d'attribuer une note allant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important) suivant l'importance que donne subjectivement le participant à 6 items représentant les principales attentes fondamentales telles que décrites dans le PER, à savoir :

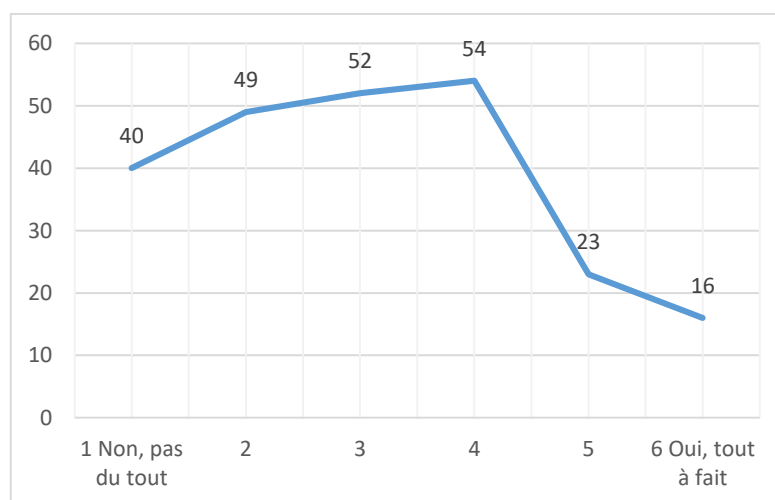
- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| - Apprendre des techniques | - Développer la créativité |
| - Sensibiliser au monde de l'image | - Développer la motricité fine |
| - Découvrir de nouveaux médias | - Apprendre l'histoire de l'art |

²⁶ Voir paragraphe 3.5 du présent document pour les résultats liés aux questions sur les outils numériques.

Le parent pauvre de cette question est l'histoire de l'art, avec une moyenne de 3,17. Les items concernant la technique, la motricité et les nouveaux médias se situent dans la même fourchette (respectivement 3,77 / 3,88 / 3,75 de moyenne, médiane à 4), quelques dixièmes en dessous de celui concernant la sensibilisation au monde de l'image (4,02, médiane à 4). De manière significative, les participants accordent une très grande importance au développement de la créativité, qui obtient une moyenne de 5,37.



La question de la créativité semble donc centrale pour la majorité des répondants. Afin de rendre compte de l'adéquation des attentes de ceux-ci avec les curriculums vécus, il conviendrait donc de regarder dans quelle mesure le participant a ressenti, dans sa scolarité et plus particulièrement dans le cadre des arts visuels, une ouverture à la créativité. C'est le sens de la question 16 qui demande : *avez-vous l'impression que les arts visuels à l'école vous a ouvert à la créativité ?* Sur une échelle de 1 (non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait), on obtient une moyenne de 3,08 et une médiane de 3.



Globalement, la note donnée ici est indépendante de l'importance accordée à la créativité. On peut juste noter que les participants ayant donné, à la question 14, le moins d'importance à la créativité ont le ressenti d'ouverture à celle-ci le plus faible.

Rappelons d'abord ici ce qu'est la créativité. Mot emprunté de l'anglais, le terme d'« imagination créatrice » lui était préféré jusque dans les années 70. On peut la décrire comme telle²⁷ :

La créativité est définie comme la capacité à réaliser une production (une idée, un objet, une composition, etc.) à la fois nouvelle, originale (c'est-à-dire différente de ce qui existe) et adaptée au contexte et aux contraintes de l'environnement dans lequel la production s'exprime. La capacité à générer des idées créatives est reconnue comme une compétence du XXI^e siècle, aidant à répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle, et favorisant le développement sociétal.

Si une majorité de participants juge que la capacité principale à développer en arts visuels est la créativité, c'est sûrement bien qu'à posteriori, elle semble à leurs yeux être une compétence importante pour la vie d'adulte. Après examen des résultats, on remarque que cette importance donnée n'est pas propre à une catégorie socio-professionnelle ou à une population aisée mais réunit une palette variée, du cadre à l'ouvrier, en passant par le chômeur et l'indépendant.

Les résultats peuvent être interprétés de cette manière : la simple application de techniques de dessin ou de peinture ne suffit pas à générer de la créativité chez l'élève. Au contraire, elle semble plutôt la brider, puisqu'on remarque une volonté nette d'exploration de nouveaux médias, que l'on peut lire comme une frustration passée. Si *la créativité et l'imagination exigent d'apprendre à se poser des problèmes à se trouver les données et les inconnues, beaucoup plus finalement qu'à résoudre des problèmes posés par d'autres* (Schwartz, 1970, p. 98), on comprend bien que le fait d'imposer des techniques et des consignes rigides venant de l'enseignant aura un effet délétère sur la créativité de l'élève.

La créativité, élément difficilement quantifiable et mesurable, ainsi que l'ouverture à celle-ci sont donc totalement dépendantes des curriculums vécus. En somme, on peut répondre à l'hypothèse de départ de manière non-catégorique : si les curriculums ont pu être en adéquation avec les attentes de certains, ils ont été largement insuffisants, quantitativement et qualitativement, pour combler celles de la majorité.

²⁷ Todd LUBART, Maud BESANÇON, « PSYCHOLOGIE DE LA CRÉATIVITÉ », *Encyclopædia Universalis* en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-de-la-creativite/>

3.4 Curriculums : impact et efficacité

La troisième hypothèse consistait à supputer que les curriculums mis en place lors de la scolarité des participants ont été efficaces et ont eu une incidence sur celui-ci. Pour ce faire, il convient d'analyser les résultats de 4 questions posées au groupe ayant eu dans son cursus des cours d'arts visuels. Elle rejoint, dans une certaine mesure, la question de l'adéquation entre les attentes des participants et les curriculums vécus.

- Question 0.2 : *Si oui, pensez-vous que l'école obligatoire vous a aidé à choisir cette voie ?*

Elle fait suite à la question : *Pratiquez-vous un métier artistique ? Par « métier », on entend une activité qui représente au moins une partie de votre revenu, même petite (par exemple, graphiste, photographe, illustrateur/trice, musicien-ne).* Elle concerne un groupe de 86 personnes y ayant répondu par l'affirmative.

Parmi celles-ci, 28 personnes répondent que l'école obligatoire a eu une incidence sur leur choix de métier artistique (groupe « oui ») et 58 affirment le contraire (groupe « non »). Nous avons donc une grande majorité (67,4%) qui répond de manière négative. On peut tout de même noter que chez les 28 participants du groupe « oui », on obtient une meilleure moyenne à la question 16 sur l'ouverture à la créativité au sein de l'école. Cette différence n'est pas énorme (environ 4, soit environ 1 point de différence, médiane toujours à 3). Cette même moyenne chute à 2,6 dans le groupe « non », qui est donc beaucoup plus sévère. L'impact est donc plus que mitigé et le choix d'une carrière artistique ne semble pas influencé par les curriculums vécus. Ce choix semble davantage influencé par le fait d'exercer les arts en dehors de l'école. En effet, 66 des 86 personnes du groupe le déclare. Notons encore que le groupe « oui » semble avoir pu expérimenter d'avantages de médias que la moyenne et que moins du tiers (9 personnes) déclarent n'avoir fait que de l'application de technique durant le cours d'AVI²⁸.

- Question 13 : *L'école a-t-elle changé votre regard sur ces arts populaires ?*

Fait suite à la question : *Comment étaient perçus les arts "populaires" par les professeurs durant votre scolarité ? Par "art populaire", on entend par exemple la bande dessinée, le roman photo, le graffiti, les dessins animés japonais...*

Parmi les 235 personnes concernées, 201 (85,5%) répondent par la négative, 33 (14%) répondent par l'option « Oui, j'apprécie davantage ces arts à l'heure actuelle » et une seule personne (0,4%) avec l'option : « Oui, j'apprécie moins ces arts à l'heure actuelle ».

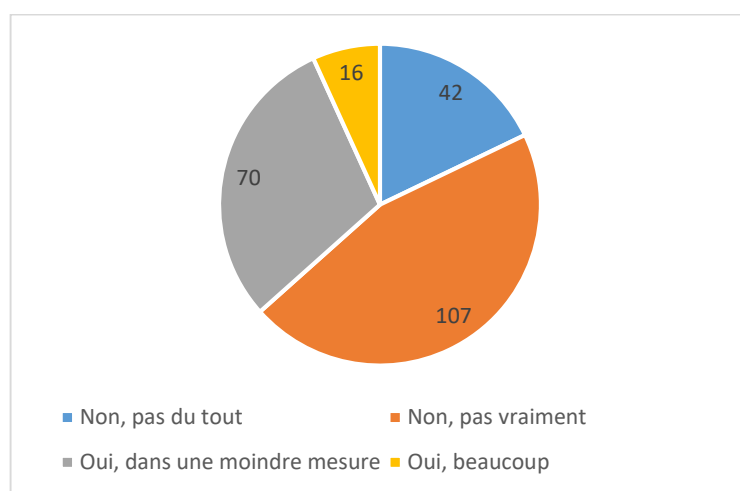
Ce résultat n'est pas surprenant, puisque dans la majorité des cas, les arts populaires n'ont pas fait partie des curriculums. Dans le groupe qui apprécie plus ces arts à l'heure actuelle (33 personnes), nous avons une grande hétérogénéité de réponses à la question précédente : 3 déclarent qu'ils étaient dénigrés en cours, 14 qu'ils n'étaient pas évoqués, 10 évoqués mais non

²⁸ Voir les résultats des questions 9 et 10 page...

pratiqués et 5 encouragés et pratiqués. Par contre, ce groupe semble avoir pu expérimenter une plus grande variété de médias. On peut donc tirer la conclusion qu'il y a peu d'impact des curriculums sur le regard du participant.

- Question 15 et 16 : *Avez-vous l'impression que les arts visuels à l'école ont contribué à faire évoluer vos représentations par rapport à l'art (ex : vous considériez la peinture comme barbante) ? et Avez-vous l'impression que l'école secondaire vous a ouvert à la créativité²⁹ ?*

La question 15 comprenait 4 choix possibles, gradation de ressenti du oui vers le non. Ainsi, 42 participants (17,9%) répondent que les AVI n'ont pas du tout fait évoluer leur regard par rapport à l'art, 107 participant (45,5%) ont coché l'option « non, pas vraiment », 70 (29,8%) répondent que oui mais seulement dans une moindre mesure et 16 (6,8%) répondent qu'ils y ont beaucoup contribué.



Nous avons donc 149 participants sur 235 (63,4%) qui répondent par la négative. Mis en rapport avec les chiffres des questions précédentes, nous remarquons une certaine similitude dans les proportions obtenues. Encore une fois, les résultats donnent l'impression que l'éducation artistique à l'école n'a eu qu'un faible impact sur les participants, ou du moins uniquement de manière minoritaire.

On constate que le groupe ayant répondu de manière positive a, en moyenne, ressenti une plus grande ouverture à la créativité que le groupe ayant répondu négativement. Il a également pu expérimenter davantage de médias différents et est légèrement plus jeune. Les 16 participants ayant répondu « oui beaucoup » ont presque tous suivi deux périodes d'AVI par semaine et déclarent davantage apprécier les arts populaires que la moyenne, indépendamment de si cela faisait partie de leurs curriculums scolaires.

Il est intéressant de constater que sur les 86 personnes ayant répondu « oui » à la question 15, 64 déclarent avoir pu expérimenter au moins 3 médias différents dans le cadre des cours et moins de la moitié n'ont fait que de l'application de technique (c.f question 9 et 10). Il semble

²⁹ Pour les résultats des questions 15 et 16, voir page

donc y avoir un rapport favorable entre parcours à curriculums variés et impact sur les représentations.

De manière plus synthétique, au vu des quatre questions posées ici, on peut en déduire que les curriculums mis en place par l'école n'ont eu qu'un impact limité sur les participants. Il semble en ressortir que pour avoir une quelconque incidence, il convient d'offrir aux élèves une certaine variété dans les médias et les pratiques rencontrés durant le cours d'arts visuels. Comme vu au point 3.2 pour les a priori, cette diversité dans les curriculums participe à la construction du sens donné par l'élève, ce qui demande, entre autre, un investissement en temps.

3.5 Arts visuels et questions de société

L'hypothèse formulée était que la population s'attend à ce qu'une partie du cours d'arts visuels soit destinée à traiter des sujets d'actualité lié au monde de l'image, tout en incluant les nouvelles technologies de l'information aux curriculums. Il s'agit également d'attentes fondamentales du PER (A32AV pour la question 18, A33AV et FG31 pour la question 19). En analysant les résultats des questions 17, 18 et 19, il est possible de donner un aperçu de la vision des participants, qu'ils l'apprehendent de manière conservatrice ou non.

- Question 17 : *Pensez-vous que l'enseignement des arts visuels tel que vous l'avez connu serait en accord avec notre époque ?*

A cette question, 166 participants (70,6%) sur 235 répondent par la négative (option « non, la société a trop changé ») alors que 69 (29,4%) ont choisi l'option « oui, il serait encore adéquat ». Dans le groupe « oui », seules 12 personnes appartiennent à une tranche d'âge supérieure à 35 ans, il s'agit donc d'un groupe relativement jeune.

On notera aussi que le groupe « oui » a, en moyenne, connu un parcours artistique scolaire plus varié que la normale (51 sur 69 ont pu expérimenter trois médias ou plus et seuls 22 d'entre eux n'ont pratiqué que de l'application de techniques).

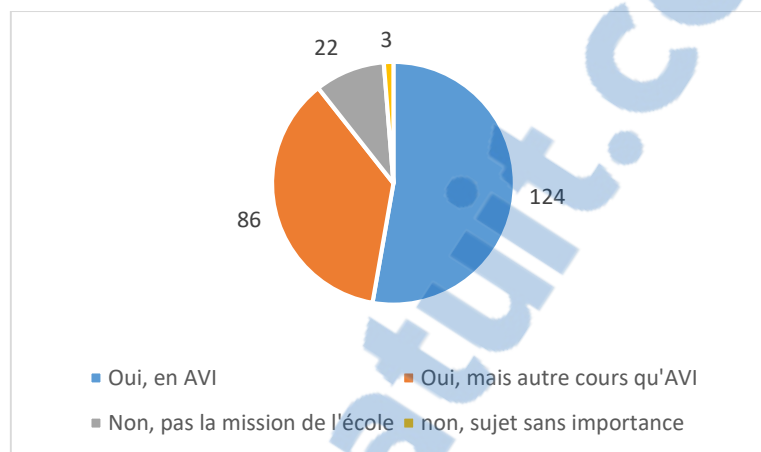
Le ressenti général penche plutôt dans le sens d'un besoin de réinvention de la discipline par rapport aux curriculums vécus.

- Question 18 : *Pensez-vous que ce soit à l'école de sensibiliser les plus jeunes à la publicité (retouches photographiques, ciblage fille/garçon, photomontages, ...) ?*

Comme nous l'avons vu, les discussions autour d'un thème, aussi large cela soit-il, n'est pas une pratique très répandue dans les curriculums des participants (45 personnes sur 235, soit 19,1%). Le questionnaire ne demande pas si ce cela a pu être abordé dans un autre cours que celui des AVI, ou dans un cours annexe type « intervention d'un professionnel ». Néanmoins, on peut penser que le cours d'arts visuels n'a pas privilégié cette pratique jusqu'à présent.

A ce sujet, le PER stipule dans ses attentes fondamentales qu'à la fin de sa scolarité, l'élève sera capable de « décode(r) l'intention qui se cache derrière le support médiatique » et fait le lien avec la section FG34 qui demande que l'élève « porte une analyse personnelle étayée sur des représentations (images) et des productions médiatiques en général » et « détermine l'origine et les intentions d'un message ».

Sur 235 participants, une petite majorité (124 interrogés, soit 52,8%) pense que c'est au cours d'arts visuels de s'occuper de ces questions vives. 86 personnes donnent l'avis que cela devrait rentrer dans le cadre d'un cours différent, 22 jugent que ce n'est pas la mission de l'école que de traiter ces sujets et 3 seulement le considèrent comme sans importance. Les personnes ayant répondu par une des deux entrées « non » semblent plus âgées que la moyenne. En effet, 16 personnes sur les 25 du groupe ont plus de 35 ans.

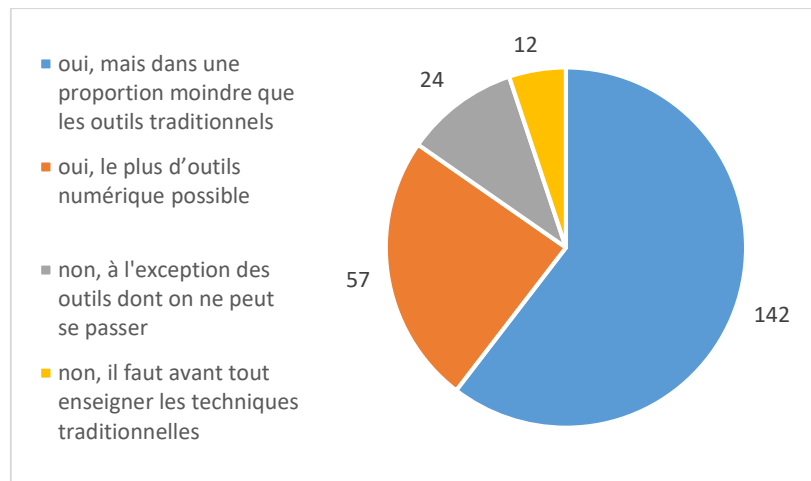


Nous pouvons interpréter ceci comme une volonté de la part des répondants que ce soit des professionnels de l'image qui traitent ce genre de thématique. Rappelons que les enseignants en AVI ont, normalement, tous reçu une formation de niveau universitaire dans leurs domaines artistiques respectifs. Ceci est un témoignage supplémentaire que la fonction de l'enseignant n'est plus focalisée simplement sur la transmission de techniques, mais que celui-ci doit bel et bien dépasser son statut d'artiste professionnel pour pleinement donner les clés de compréhension du monde de l'image aux élèves. Nous pouvons ici citer Léonce Péreygne (1963) qui déjà il y a plus d'un demi-siècle nous interpellait sur la nécessité d'une éducation à l'image à l'école et en dehors de celle-ci :

« De même que la diffusion des livres et de la presse a rendu nécessaire, dans le passé, une pédagogie de la lecture et de l'explication des textes, de même aujourd'hui la diffusion des images exige que l'enseignement considère leur emploi, non plus de façon épisodique et empirique, mais selon un programme systématique, assorti de méthodes appropriées. Puisque jeunes et adultes rencontrent désormais à tous les instants de leur vie quotidienne les informations, les tentations et les chimères de cet univers visuel où le mensonge prend si aisément l'apparence de la vérité. » (p.161)

- Question 19 : Selon vous, doit-on inclure les nouvelles technologies dans les cours d'arts visuels (par exemple : caméra du téléphone portable, tablette graphique pour dessiner sur l'ordinateur, appareil photo numérique, ...) ?

À cette question, 142 personnes sur 235 (60,4%) répondent par l'option « oui, mais dans une proportion moindre que les outils traditionnels ». Suivent en importance de pourcentage l'option « oui, le plus d'outils numérique possible » avec 57 entrées (24,3%), puis « non, à l'exception des outils dont on ne peut se passer » avec 24 entrées (10,2%), et « non, il faut avant tout enseigner les techniques traditionnelles » avec 12 entrées (5,1%).



En majorité, nous voyons donc que les participants à l'enquête restent relativement attachés à l'enseignement des techniques traditionnelles, probablement telles qu'ils ont pu les aborder durant leur cursus personnel. Toutefois, il semble que l'intérêt pour le numérique et les nouvelles technologies soit réel, bien que le « tout numérique » ne semble pas réjouir la majorité. Il est intéressant de constater que les quatre groupes sont relativement homogènes en termes d'âge, de cursus, de revenus, etc. Il n'y a donc pas de facteur clairs qui permette de catégoriser ces données, il s'agirait peut-être ici plus d'affinités personnelles.

La problématique des outils numérique et des MITIC dans l'enseignement et ses diverses utilisations ont fait l'objet d'un travail de Master de mon collègue Alessandro Chianese (2014). Il nous rappelle, citant Didier Chave (2013), que :

« Le numérique complète naturellement la gamme des outils traditionnels. Dans le champ des arts plastiques, l'appropriation artistique du numérique suscite de nouvelles questions, renouvelle ou met en perspective les codes fondamentaux de la création d'images. L'enseignement des arts plastiques doit permettre aux élèves d'explorer ce médium, de l'intégrer dans leur pratique et d'adopter un point de vue distancié à son égard. »

C'est peut-être dans ce sens de volonté de complémentarité qu'il faut comprendre ces chiffres. Au même titre que les outils traditionnels, l'éducation aux médias de l'information et aux MITIC fait partie des plans d'études, notamment la section FG31 du PER et plus spécifiquement la section A33AV pour les AVI qui préconise une « Utilisation d'outils de création d'images analogiques, numériques (*appareil de photos, caméra vidéo, ordinateur, ...*) ».

A ceci, il faut opposer une réalité parfois en contradiction avec les attentes et la bonne volonté des enseignants. Le 22 janvier 2019 paraissait un article³⁰ faisant état d'énormes disparités cantonales et même entre établissements d'un même canton en matière d'équipements et d'outils numériques. Le canton de Neuchâtel (et la Suisse Romande en générale) semble moins bien doté que les cantons alémaniques. Dans le même article, nous pouvons lire que Monika Maire-Hefti, vice-présidente de la CDIP et conseillère d'État, évalue à 25 millions de francs

³⁰ « Le numérique à deux vitesses », Arcinfo, 22 janvier 2019, <https://www.arcinfo.ch/articles/suisse/le-numerique-a-deux-vitesses-814559>

suisses les investissements nécessaires (à Neuchâtel) afin de rattraper le retard sur les autres cantons.

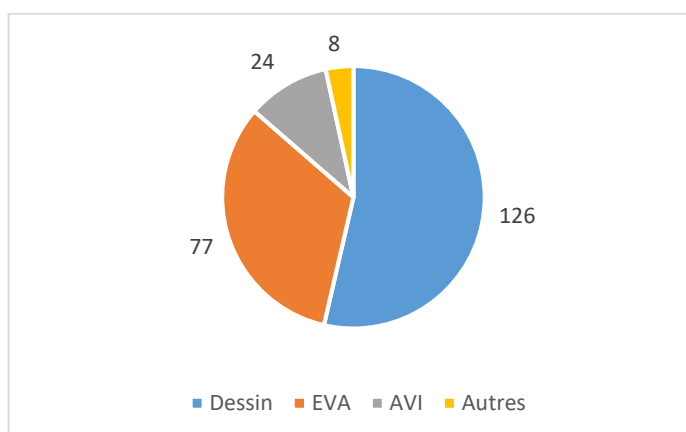
3.6 Domination symbolique et légitimation de la diminution horaire

3.6.1 Traces observables

Les hypothèses 5 et 6 prévoient qu'il subsiste chez les participants des traces de domination symbolique et qu'elles ont une influence sur les réponses relatives aux réductions d'horaires. Il s'agit ensuite de voir en quoi cela a influencé le fait que ces derniers justifient les réductions. Pour cela, il convient d'analyser les résultats des questions 7, 8, 12, 21 et 22.

- Question 7 : *Durant votre scolarité à l'école secondaire, comment étaient présentés les cours d'arts visuels ?*

En majorité, les participants ont choisi l'option « Cours de dessin » (126 sur 235, 53,6%). Suivent « EVA (éducation visuelle et artistique) » (77 sur 235, 32,8%), « AVI (arts visuels) » (24 sur 235, 10,2%). Diverses entrées telles que « arts plastiques » ou autres, en plus des personnes ne se souvenant plus totalise le reste des entrées (8 entrées, environ 3,3%).



Pour comprendre en quoi ces réponses témoignent d'une trace de domination symbolique, il convient de les mettre en rapport avec l'âge du participant, ainsi que le lieu où ce dernier a réalisé sa scolarité. Dans le canton de Neuchâtel, la dénomination du cours était EVA avant de devenir AVI. Il est difficile d'attester catégoriquement des changements de terminologie, mais la plus ancienne trace écrite trouvée pour EVA remonte à 2001³¹, ce qui laisse penser que toute personne se situant dans la tranche d'âge 18-25 ans ainsi qu'une partie des 26-35 ans devraient avoir le souvenir d'un cours s'appelant soit EVA, soit AVI. Nous notons même deux participants de la tranche d'âge 36-45 témoignant avoir connu ce cours sous la dénomination EVA. Comme nous l'avons vu au point 1.2.4, la manière dont le participant se formule la discipline est une trace durable d'une forme de domination symbolique qu'a laissé le cours chez celui qui l'a vécu car elle témoigne des schèmes de pensée d'une époque.

³¹ <http://www.lexfind.ch/dtah/8786/3/410316.pdf>

Dans les chiffres, nous nous apercevons que dans le groupe constitué des 188 personnes ayant suivi des cours d'arts visuels dans le canton de Neuchâtel, 18 participants de la tranche d'âge 18-25 ans et 38 de la tranche d'âge 26-35 ans répondent par l'option « cours de dessin » à la question 7. Sans avoir de données fiables pour les autres tranches d'âge, nous pouvons donc supposer la trace de domination symbolique chez au moins un quart (presque un tiers) des participants (56/188).

Un des facteurs pouvant expliquer en partie cela peut-être le fait que sur les 56 personnes concernées, 32 d'entre elles mentionnent n'avoir connu que de l'application de techniques pendant le cours. On constate également que ce groupe obtient une moyenne légèrement inférieure quant au sérieux ressenti, mais légèrement supérieure quant à ses a priori, sans que ceci soit réellement significatif. Ceci fait le lien avec la question 8, qui posait justement la question du sérieux ressenti.

Il convient, peut-être un peu tardivement dans l'écriture de ce document, de rappeler que le terme même de « sérieux » est lui-même symboliquement connoté et qu'il peut constituer un biais en tant que tel, tant cette notion peut être sujette à interprétation. Nous avons donc ici affaire à autant de représentation³² (au sens de « *monde intériorisé* » (Danic, 2006)) de la notion de sérieux que de réponses, puisqu'aucune définition stricte n'en a été donné.

Cependant, le fait que ce groupe ressente le cours d'AVI comme peu sérieux peut être un facteur renforçant l'idée de domination symbolique. Comme nous l'avons vu au point 3.2, il y a deux interprétations possibles : le cours fut un espace de liberté offrant un cadre moins rigide que les autres cours (interprétation positive) ou le cours fut un espace creux sans importance entre deux cours considérés comme en ayant (interprétation négative). Sans qu'il soit possible de chiffrer précisément la part de l'une ou l'autre interprétation avec les données récoltées, nous pouvons supposer qu'il subsiste une part d'interprétation négative dans les réponses.

Les réponses de la question 12 (*Comment étaient perçus les arts "populaires" par les professeurs durant votre scolarité ? Par "art populaire", on entend par exemple la bande dessinée, le roman photo, le graffiti, les dessins animés japonais...*) peuvent également nous renseigner sur les luttes de pouvoir symbolique. Comme nous l'avons vu, le fait d'inclure dans les curriculums des objets ou productions artistiques participant de la vie quotidienne de l'élève semble avoir un impact positif sur les représentations et le sens trouvé dans la discipline. Puisque, dans une large majorité, ces arts populaires n'ont pas fait l'objet d'étude dans le cadre du cours, nous pouvons légitimement penser qu'on leur a privilégié l'enseignement d'une culture plus traditionnelle, celle des « Beaux-Arts », par exemple. Pierre Bourdieu (1966, p. 18) nous rappelle que :

L'école n'a pas pour fonction seulement de consacrer la « distinction » - au double sens du terme- des classes cultivées. La culture qu'elle transmet sépare ceux qui la reçoivent du reste de la société par un ensemble de différences systématiques : ceux qui ont pour « culture » (au sens des ethnologues) la culture savante, véhiculée par l'école, disposent d'un système de catégories de perception, de langage, de pensée et d'appréciation qui les distingue de ceux qui

³² Voir chapitre 1.2.4.

n'ont connu d'autre apprentissage que les contraintes du métier et les contacts sociaux avec leurs pairs.

Nous avons donc deux formes de culture. D'un côté celle à capital symbolique fort (les Beaux-Arts) qui s'inscrit dans cette forme de culture savante et que l'on considère comme utile, et l'autre à capital symbolique faible (les arts populaires) considérés comme futiles, puisque partagés par les contacts sociaux et dont les codes échappent à (ou du moins restent accessible en dehors de) l'institution scolaire. A l'intérieur de celle-ci s'opère donc une forme de hiérarchisation des formes d'arts. Les chiffres montrent bien qu'on retrouve la domination symbolique au sein même de la discipline.

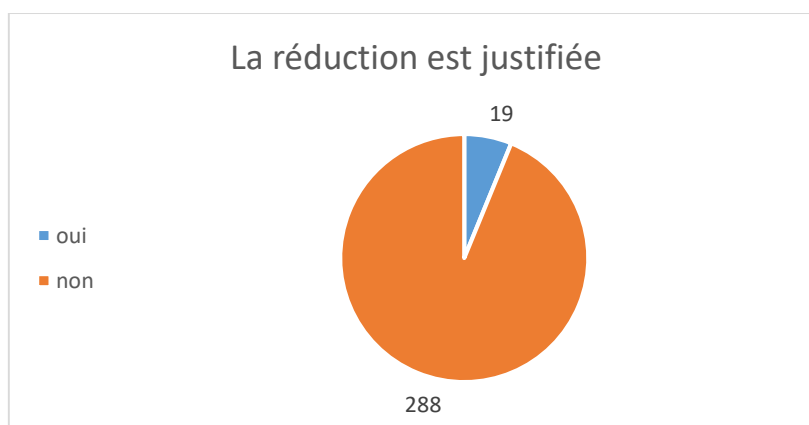
Le flou qui entoure la dénomination du cours, ainsi que l'hétérogénéité de ce qui y est effectivement pratiqué, expérimenté et étudié participe donc de fait aux mécanismes de domination symbolique que l'on trouve à l'intérieur de l'institution scolaire, laquelle, comme nous l'avons vu, fabrique et forge les schèmes de pensée d'une époque.

3.6.2 Réduction de la dotation horaire

À la lumière de ces résultats, il convient dorénavant s'intéresser aux questions 20, 21 et 22 qui interrogent les participants sur la réduction de la dotation horaire des cours d'arts visuels. La question 20 nous informe que 71% des répondants à l'enquête n'ont pas entendu parler de ces diminutions. Parmi les 89 personnes en ayant connaissance, plus d'un quart (26) sont des enseignants et plus d'un tiers (32) exerce un métier artistique. Nous voyons que cette question peine à rayonner et intéresser plus loin que le cercle restreint des personnes les plus directement impactés et impliqués.

- Question 21 : *Pensez-vous que cela soit justifié ?*

Le résultat de cette question fait l'objet d'un large consensus. En effet, 93,8% (288/307) des participants répondent par la négative, pour seulement 19% (19/307) de « oui ». Massivement, les répondants ne légitiment pas les diminutions d'horaires pour la discipline des arts visuels.



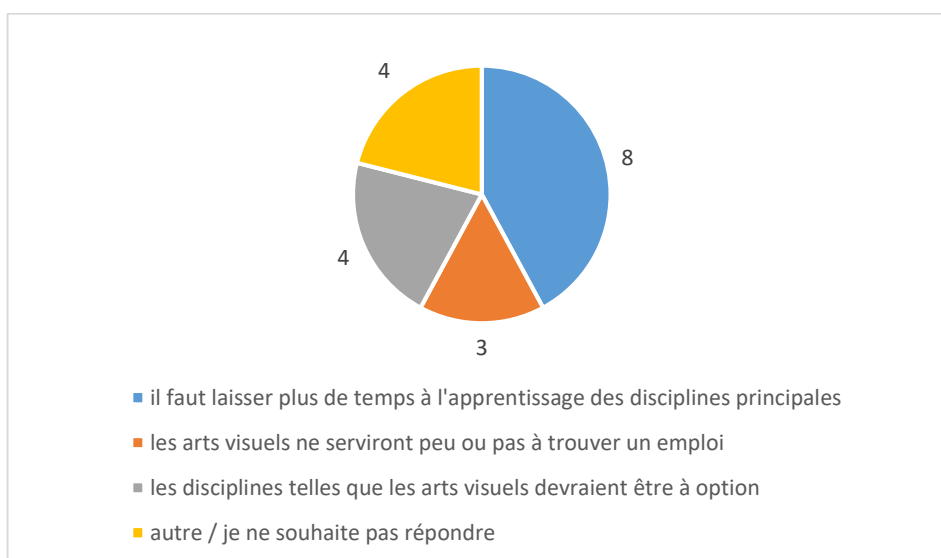
Ce résultat est peut-être le plus surprenant, car malgré les réponses aux autres questions qui témoignent de parcours et de curriculums très variés, la majorité des sondés semble refuser que la discipline soit ponctionnée de ses heures de cours. Il est difficile d'expliquer un tel quasi plébiscite. Certaines formulations dans l'en-tête explicatif du questionnaire ont peut-être influencé certains participants, mais probablement pas au point d'arriver à un tel résultat. Le fait que cette question « ponctue » le test peut également avoir joué un rôle. Le fait d'avoir

évoqué le parcours du participant en le replongeant dans un contexte d'enfance peut éventuellement avoir amené celui-ci à réagir de manière plus émotionnelle que cartésienne. Une autre piste à envisager est aussi simple qu'une réaction réfractaire au changement.

Ceci étant dit, la lecture la plus évidente est que les participants reconnaissent la nécessité d'une dotation horaire qu'ils jugent comme adéquate pour l'enseignement de la discipline, c'est-à-dire deux périodes hebdomadaires.

- Question 22 : *Ces réductions sont justifiées car...*

Les réponses concernent donc les 19 personnes ayant répondu par la négative à la question 21. Parmi celles-ci, 42,1% (8 entrées) ont choisi l'option « *il faut laisser plus de temps à l'apprentissage des disciplines principales (maths, langues, sciences, ...)* », 15,8% (3 entrées) ont choisi l'option « les arts visuels ne serviront peu ou pas à trouver un emploi », et avec respectivement 21,1% chacune (soit 4 entrées chacune) les options « *les disciplines telles que les arts visuels devraient être à option* » et « *autre / je ne souhaite pas répondre* ».



Malgré la portion relativement faible de réponses, nous pouvons voir émerger certains aspects intéressants. Dans ce groupe, 15 personnes sur 19 n'ont soit pas eu d'arts visuels à l'école, soit n'ont connu que de l'application de techniques (et une personne juste de l'analyse d'image). Les mêmes conclusions peuvent être tirées qu'au point 3.2, à savoir que le temps consacré à une discipline (et la qualité de celui-ci) influe directement sur les perceptions des participants et favorise la construction de sens.

Nous pouvons également noter que les trois personnes ayant choisi l'option « ne serviront pas à trouver un emploi » appartiennent pour deux d'entre elles à la tranche d'âge 18-25 et 26-35 pour la dernière. Nous pouvons y lire un témoignage direct d'un système de pensée actuel, voire d'une crainte propre à une génération, celle du marché de l'emploi et du concept d'école ne servant qu'à former à celui-ci. Il s'agit de l'expression d'un système de pensée lui aussi intégré, entre autres, par le biais de l'école et qui hiérarchise les disciplines enseignées, dans la même notion d'utilité versus futilité. Cette expression est peut-être encore plus forte dans l'option « il faut laisser plus de temps à l'apprentissage des disciplines principales », lesquelles sont mises

en avant et classées hiérarchiquement supérieures aux disciplines dites « d'éveil » (terme lui aussi tout à fait connoté, voir infantilisant), dont font partie les arts visuels.

Pour témoigner définitivement des luttes de pouvoir symbolique au sein de l'institution scolaire, nous avons le cas d'un enseignant ayant répondu par cette option, ce qui démontre que le milieu scolaire n'est pas exempt de ces considérations. Un autre enseignant ayant répondu par l'option « autre » motive son choix dans les commentaires laissés en fin de questionnaire par le fait que la pluridisciplinarité devrait être favorisée, et que de ce fait, les élèves pratiquent probablement les arts visuels dans d'autres disciplines. Bien que l'intention soit louable, les arts visuels restent dans cette vision une discipline pouvant être enseignés par tous, de manière transversale. Ceci semble témoigner, d'une certaine façon, du manque de considération du professionnalisme des enseignants d'arts visuels par certains collègues.

Ces résultats montrent peut-être deux représentations d'un même système scolaire. La première serait celle d'une école davantage axée sur la préparation au monde du travail, qui privilégie une vision utilitariste des connaissances acquises à l'école en vue de l'insertion professionnelle. La deuxième serait celle d'une école plus universaliste qui place la connaissance non pas comme finalité mais comme facteur d'épanouissement. Il convient ici de ne pas opposer les deux et de rappeler que nous parlons bien de suppositions quant aux représentations des participants.

4 Conclusion

Nous pouvons maintenant répondre à nos hypothèses de départ de manière générale.

Comme nous l'avons vu, le fait que la discipline soit perçue de manière positive est dépendant d'une relative diversité des curriculums, du sérieux ressenti et d'une dotation horaire qui le permette. Les curriculums proposés n'ont, pour la plupart, pas répondu aux attentes des participants et n'ont eu que peu d'efficacité car n'ayant eu qu'un faible impact sur leurs représentations artistiques. Il y a un engouement pour des pratiques que les participants n'ont pour la plupart pas connues et les questions de sociétés à aborder dans le cadre du cours, alors que ceci rentre en contradiction avec les curriculums mis en place actuellement. Il subsiste des traces de domination symbolique chez certains, sans que ceci n'influence leurs opinions sur les réductions d'horaires, que l'écrasante majorité réprouve.

Ce qui ressort de manière significative, c'est l'imbrication de tous ces éléments. Les résultats de l'enquête nous donnent des clés de compréhension et peuvent servir de base à appréhender la discipline sous un autre jour. En un sens, ils offrent des pistes d'amélioration pour la solidifier.

La recherche de sens par l'élève au sein de la discipline, est très probablement un pivot central de cette question, car de lui dépend toutes les avis reçus dans le cadre de cette enquête. Le sens ne se construit que par le truchement de tous les éléments évoqués. Puisque le sens trouvé dépend dans ce cas des curriculums, nous pouvons attester de la nécessité de rompre avec des pratiques qui ne sont plus en adéquation avec les impératifs contemporains. Nous pouvons lister certains points qui le favoriserait, à savoir entres autres :

- Une dotation horaire d'au moins deux périodes hebdomadaires.
- Favoriser la diversité des pratiques et des médias au sein de la discipline même, en encourageant l'expression de la créativité des élèves.
- Inclure dans ces pratiques le dialogue et l'échange sur les diverses formes d'arts et les questions vives de société.

L'autre constituant de cette quête de sens peut être perçu comme moins palpable, voire moins dommageable, mais constitue bel et bien une réalité de terrain. La domination symbolique au sein des établissements scolaires (et même de l'institution entière) péjore la qualité de ce qui y est enseigné, puisque s'opère une hiérarchisation dans l'importance des savoirs enseignés. Si, dans le cadre des curriculums, des améliorations matérielles et substantielles peuvent être apportées, on peut légitimement penser qu'il soit beaucoup moins aisé de changer ce qui appartient à la croyance collective. Pourtant, la violence symbolique a des répercussions non seulement sur les élèves comme nous l'avons vu, mais aussi certainement sur l'enseignant d'arts visuels lui-même. Nous n'avons pas trouvé ici de source littéraire pour corroborer cette

assertion, tous les travaux rencontrés traitant du dénigrement du travail de l'élève, mais jamais de celui (ressenti) de l'enseignant³³.

Néanmoins, si tant est que cela soit possible, nous pouvons lister la nécessité, dans un premier temps, d'une prise de conscience de cette domination symbolique dans le cadre scolaire et institutionnel. Les moyens pour y parvenir restent à imaginer, puisqu'il s'agit de s'engager sur le terrain glissant de la finalité même de nos institutions. Nous avons en Suisse un système scolaire qui favorise l'entrée dans le monde du travail dès la sortie de l'école obligatoire, par la formation duale et les apprentissages. En Suisse, près des deux tiers des élèves se dirigent vers la formation professionnelle à la fin du cycle 3³⁴, ce qui contribue probablement à envisager l'école secondaire comme un tremplin au fait de trouver un emploi. Comme nous l'avons vu, il s'opère à cause de cela une ségrégation entre ce qui sera considéré comme le savoir utile à cela, et à contrario, celui qui n'y servira pas. Nous pouvons balayer avec une certaine aisance l'argument de la futilité des capacités exercées dans le cadre du cours d'AVI (la pensée créatrice, l'autonomie, la motricité, etc), car comme le disait Abraham Flexner (1939):

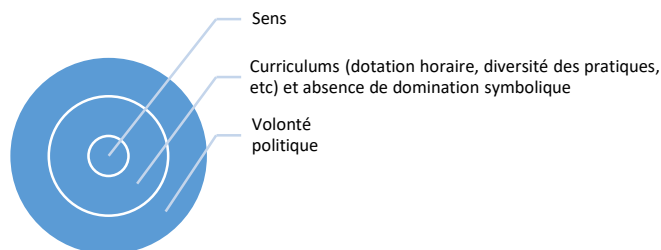
Curiosity, which mayor may not eventuate in something useful, is probably the outstanding characteristic of modern thinking. It is not new. It goes back to Galileo, Bacon, and to Sir Isaac Newton, and it must be absolutely unhampered. Institutions of learning should be devoted to the cultivation of curiosity and the less they are deflected by considerations of immediacy of application, the more likely they are to contribute not only to human welfare but to the equally important satisfaction of intellectual interest which may indeed be said to have become the ruling passion of intellectual life in modern times.

Ceci dit, nous sommes persuadés qu'il faut également interroger plus en profondeur notre rapport à « l'utile ». Nous penserons ici volontiers à Nuccio Ordine qui, dans « L'utilité de l'inutile » (2013), s'insère dans la continuité de Bourdieu. Pour Ordine, la pensée dominante catégorise comme « utile » tout ce qui génèrera une forme de profit (dans notre cas, l'accession au monde du travail). Sont donc inutiles tous les savoirs « gratuits », éloignés des considérations pratiques et commerciales. Cette analyse est valable uniquement à travers du prisme de lecture « utilitariste » des connaissances, car pour Ordine, l'inutile (on comprend donc : la philosophie, les arts, la poésie, etc) est fondamental à la formation de l'esprit. Ces savoirs participent donc à certaines visées du plan d'étude romand, comme le fait de rechercher le « *développement de la personnalité autonome des élèves et acquisition de compétences sociales* ». Dans cette optique d'épanouissement intellectuel, ces savoirs perdent leur statut d'inutile pour devenir fondamentaux. On comprend donc que c'est un changement de rapport au savoir, autant chez l'élève que l'enseignant, qui est nécessaire si l'on veut dépasser cette forme de violence symbolique au sein de l'institution scolaire.

³³ Voir le travail de mémoire d'Emilie Duclay : *Les arts visuels, mais à quoi ça sert ? L'impact de la pédagogie de projet sur le sens et la motivation des élèves*. (Duclay, 2016)

³⁴ « La formation professionnelle en Suisse » (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), 2017) https://edudoc.ch/record/128944/files/Fakten_Zahlen_BB2017_fr.pdf

Chapeautant cela, nous avons ce dont toutes ces composantes dépendent, à savoir la volonté politique. Les curriculums et l'organisation du système scolaire dont résultent les rapports de domination symbolique sont tributaires des instances décisionnelles qui structurent ceux-ci en temps et place donnés.



Relation d'encadrement des différents éléments abordés, plaçant le sens au centre.

C'est d'une volonté politique qu'est né le concordat HarmoS et son application, c'est donc logiquement d'une même volonté que doit venir le souhait de changer le cadre d'enseignement des arts visuels (voir des arts de manière générale) au cycle 3 de l'école obligatoire. Dans le cadre de notre étude, sont liées à la question politique notamment la dotation en heures de la discipline et la formation aux outils numériques. Comme nous l'avons vu, ce sont finalement le Conseil d'État et le Grand Conseil qui décident des budgets alloués à la rénovation et à l'octroi de matériel spécifique. Bien qu'il faille un travail à tous les échelons de l'échiquier scolaire, on comprend qu'il serait illusoire de considérer que la simple volonté individuelle ait à elle seule un impact suffisant pour avoir une incidence. Les leviers politiques sont entre les mains des différentes Conférences nationales et régionales : la CIIP (La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), elle-même faisant partie de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) qui réunissent les Conseillers et Conseillères d'Etat en charge de l'éducation respectivement de la Suisse Romande et du Tessin pour la première, et des 26 cantons Suisses pour la seconde. La CIIP se donne des priorités politiques réparties sur trois ans, mais nous rappelle que les cantons restent souverains en matière d'éducation, ce que explique certaines disparités régionales³⁵.

Le concordat HarmoS est relativement jeune et il faudrait une étude spécifique sur une population l'ayant vécu dans son intégralité pour juger de son efficacité au niveau des arts. Néanmoins, l'étude réalisée ici montre qu'il y a des points de dissonance entre la volonté des participants et comment l'harmonisation a eu lieu. Pour la discipline des arts visuels, la décision de réduire les heures allouées à son enseignement est probablement plus ressentie comme un nivellement par le bas que comme une nouvelle réorganisation effective du temps de travail scolaire. Dans le même ordre d'idée, il conviendrait de réaliser une étude sur les pratiques en vigueur actuellement chez les enseignants d'arts visuels du canton. En effet, la jeune génération d'enseignants pourrait, aussi de par les cours de didactique reçus pendant sa formation, être plus encline au dépassement des stéréotypes du « cours de dessin ».

Il convient également de noter dans cette conclusion les biais découverts à posteriori de l'enquête. La question de la domination symbolique est à nuancer de par l'historicité propre à

³⁵ <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Portrait/Portrait-de-la-CIIP>

la Suisse. La dénomination du cours d'arts visuels a longtemps été celle de « cours de dessin », art qui jouit en Suisse d'un certain prestige. En ce sens, les enseignants ayant connu cet état de fait ne conçoivent probablement pas cette étiquette comme réductrice, puisque c'est précisément ce à quoi ils ont été formés et que c'était l'attente principale du cours pendant une grande partie de leurs vies d'enseignants. Cette enquête de nature quantitative exclue également les questions du rapport même qu'entretien (ou a entretenu) le participant à l'institution scolaire ou à l'enseignant, ce qui peut être un facteur influençant ses choix et ses représentations. Un travail qualitatif aurait permis de faire une meilleure projection de ces questions, tout en précisant le capital culturel du participant. Ceci aurait également permis de mieux se figurer la notion du capital symbolique relatif aux arts chez chacun des répondants. Aussi, il faut noter les limites de la collecte de données par un seul canal, en l'occurrence le réseau social Facebook pour cette enquête, car répondent au questionnaire uniquement les personnes intéressées soit par le fait de donner son avis, soit par les thèmes abordés (l'enseignement et l'art). Ceci mène à un échantillon de population spécifique tel qu'abordé plus haut et ne constitue de fait qu'une projection partielle de ce qui était désiré au départ. Le questionnaire en lui-même n'est pas parfait et contient des termes qui peuvent ne pas être totalement univoques, comme les notions de *sérieux* ou d'*a priori*, qu'il aurait été opportun de préciser dès le début. Sa construction peut éventuellement amener à certains biais, comme le fait de poser la question de la diminution des heures allouées à la discipline à la fin. Ceci peut avoir comme effet de plus jouer sur l'émotionnel que sur le rationnel, puisque le participant est passé par toute une série de questions le replongeant dans des souvenirs.

Nous concluons par cette citation libre d'Eugène Ionesco dans « Notes et contre-notes » (1991) :

« Si on ne comprend pas l'utilité de l'inutile, l'inutilité de l'utile, on ne comprends pas l'art ; et un pays où l'on ne comprend pas l'art est un pays d'esclaves et de robots. »

Bibliographie

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge.
- Arnet, M. (2000). Le concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 . *CDIP*. Berne.
- Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bamford, A. (2006, septembre). L'éducation artistique dans le monde - une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 119-130.
- Bourdieu, P. (1966, septembre). Système d'enseignement et système de pensée. *Revue internationale des sciences sociales XIX*, pp. 367-388.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Seuil.
- Chave, D. (2013). Le temps qui passe.
- Chianese, A. (2014, mai). MITIC, ça change quoi pour l'enseignant d'Arts Visuels ? Bienne.
- Daloz, J. (16.08.2018). L'urgence d'une révolution numérique à l'école. *Le Temps*.
- Danic, I. (2006, Décembre). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *ESO n°25 UMR 6590 CNRS*, pp. 29-32.
- Develay, M. (1994, mai). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale vol.7*, p. 26.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Duclay, E. (2016). Les arts visuels, mais à quoi ça sert ? L'impact de la pédagogie de projet sur le sens et la motivation des élèves. *Mémoire de Master HEP BEJUNE*. Bienne.
- Dufour, N. (16.05.2013). Une réduction scolaire pour les arts visuels échauffe Neuchâtel. *Le Temps*.
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France . *L'orientation scolaire et professionnelle 36/3*, 379-400.
- Flexner, A. (1939). The usefulness of useless knowledge. *Harper's magazine*, pp. 544-552.
- Giroud, V. (25.03.2013). Les profs de dessin dénoncent la suppression d'heures de cours. *arcinfo*.
- Giroud, V. (26.03.2013). Grosse Colère des profs de dessin. *Arcinfo*.
- Ionesco, E. (1991). *Notes et contre-notes*. Gallimard.

- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie in MOSCOVICI S. (dir.). *Psychologie sociale*, pp. 361-382.
- Kerlan, A. (2007, juin 15). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et sociétés n°19*, pp. 84-97.
- Lansheere, V. d. (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Levin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Brothers.
- Neuville, E. (2005). *De l'émergence d'une réputation à son effet sur la performance scolaire*. Clermont-Ferrand: Thèse de doctorat, université Blaise Pascal.
- Ordine, N. (2013, janvier). L'utilité de l'inutile. Les Belles Lettres.
- Péreygne, L. (1963). Pour une pédagogie de l'image. *Communications n°2*, pp. 158-165.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 61-76.
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review*, pp. 251-267.
- Schwartz, B. (1970). Réflexions prospectives sur l'éducation permanente. *Prospéctive vol.6*, pp. 91-103.
- Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2017). Retrieved from edudoc.ch: https://edudoc.ch/record/128944/files/Fakten_Zahlen_BB2017_fr.pdf
- Sieber, P.-A. (2019). Le numérique à deux vitesses. *Arcinfo*.

Dotation horaire en Arts visuels pour les classes de 8^e à 11^e année du canton de Neuchâtel

| | 8 | | 9 | | | 10 | | | 11 | | |
|-----------|----------------|----------------|----|----------------|----|----|----------------|----|----|----------------|----|
| | OR | TR | MA | MO | PP | MA | MO | PP | MA | MO | PP |
| 2008-2009 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2009-2010 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2010-2011 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2011-2012 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2012-2013 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2013-2014 | 4 ¹ | 4 ² | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2014-2015 | 4 ³ | | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2015-2016 | 4 | | | 1 ⁴ | | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2016-2017 | 4 | | | 1 | | | 2 ⁵ | | 1 | | 2 |
| 2017-2018 | 4 | | | 1 | | | 2 | | | 1 ⁶ | |
| 2018-2019 | 4 | | | 1 | | | 2 | | | 1 | |

SEO/JPF, le 6 novembre 2018

Annexe 1 :

¹ 4 périodes attribuées au domaine des arts (Arts visuels, Activités créatrices manuelles et Musique)
² Idem
³ Suppression des classes de transition
⁴ Mise en place de la rénovation du cycle 3 en 9^e année
⁵ Mise en place de la rénovation du cycle 3 en 10^e année
⁶ Mise en place de la rénovation du cycle 3 en 11^e année

Annexe 2

ARRETE FIXANT LES GRILLES HORAIRES DES ECOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Le Département de la formation, de la culture et des sports,

vu l'article 50 de la loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990 (1),

vu l'article 111 de l'ordonnance scolaire du 29 juin 1993 (2),

arrête:

Article premier La grille horaire générale des écoles primaires est fixée comme suit:

| Disciplines | Cycle primaire 1 | | | Cycle primaire 2 | |
|------------------------|------------------|-----------|-----------|------------------|-----------|
| | 1P | 2P | 3 - 4P | 5 - 6P | 7 - 8P |
| Français | | | 7 | 7 | 8 |
| Mathématique | | | 5 | 6 | 6 |
| Allemand | | | | 2 | 2 |
| Anglais | | | | | 2 |
| Environnement | | | 2 | 3 | 4 |
| EGS | | | 1 | 1 | 0,5 |
| Histoire des religions | | | 1 | 1 | 0,5 |
| Education musicale | | | 1,5 | 1,5 | 1 |
| Education visuelle | | | 1,5 | 1,5 | 1 |
| Activités manuelles | | | 2 | 2 | 2 |
| Education physique | | | 3 | 3 | 3 |
| Crédit élève | 16 | 24 | 24 | 28 | 30 |

(1) RSJU 410.11

(2) RSJU 410.111

Art. 2 La grille horaire générale des écoles secondaires est fixée comme suit :

| | 9 S | | | | 10 S | | | | 11 S | | | |
|------------------------|-------------------------------|---|---|-----------|-------------------------------|---|-----------|----|-------------------------|---|---|-----------|
| COURS COMMUNS | Education générale | 1 | | | Education générale | 1 | | | Education générale | 1 | | |
| | Education physique | 3 | | | Education physique | 3 | | | Education physique | 3 | | |
| | Education visuelle | 1 | | | Education visuelle | 2 | | | Education visuelle | 2 | | |
| | Education musicale | 1 | | | Education musicale | 1 | | | Education musicale | | | |
| | Informatique | 2 | | | | | | | | | | |
| | Economie familiale | 2 | | | | | | | | | | |
| | Sciences humaines | 3 | | | | | | | | | | |
| | Sciences expérimentales | 2 | | | | | | | | | | |
| | | | | 15 | | | | 7 | | | | 6 |
| COURS A NIVEAUX | <i>Niveaux</i> | | | | <i>Niveaux</i> | | | | <i>Niveaux</i> | | | |
| | Français | 6 | 6 | 6 | Français | 6 | 6 | 6 | Français | 6 | 6 | 6 |
| | Mathématique | 5 | 5 | 5 | Mathématique | 5 | 5 | 5 | Mathématique | | | |
| | Allemand | 3 | 3 | 3 | Allemand | 3 | 3 | 3 | renforcement | | | |
| | | | | 14 | | | | 14 | Mathématique | 5 | 5 | 5 |
| | | | | | | | | | Allemand | 4 | 4 | 2 |
| | | | | | | | | | | | | 15 |
| COURS A OPTION | <i>Options</i> | | | | <i>Options</i> | | | | <i>Options</i> | | | |
| | Latin | 2 | | | Latin | 4 | | | Latin | 4 | | |
| | Travaux pratiques de sciences | | 2 | | Sciences expérimentales | 2 | 2 | | Sciences et techniques | | 2 | |
| | Anglais | | 2 | | Mathématique appliquée | | 2 | | Mathématique appliquée | | 2 | |
| | | | | | Anglais | | 2 | | Sciences expérimentales | | 2 | |
| | | | | | Sciences humaines | | 4 | | Anglais | | 2 | |
| | | | | 4 | | | 12 | | Sciences humaines | | 4 | |
| | <i>Options</i> | | | | <i>Options</i> | | | | <i>Options</i> | | | |
| | Anglais | 2 | | 2 | Economie pratique | 2 | | | Economie | | 2 | |
| | Activités manuelles | | 2 | | Italien | 2 | | | Italien | | 2 | |
| | | | | | Travaux pratiques de sciences | | 2 | | Anglais | | 2 | |
| | | | | | Activités manuelles | | 2 | | Sciences et techniques | | 2 | |
| | | | | | Anglais | | 2 | 2 | Sciences expérimentales | | 2 | |
| | | | | | Sciences humaines | | 4 | | Sciences humaines | | 4 | |
| | | | | | Sciences expérimentales | | 2 | | Mathématique appliquée | | 2 | |
| | | | | 4 | | | 12 | | Activités manuelles | | 2 | |
| TOTAL | | | | 33 | | | 33 | | | | | 33 |

Art.3 Les directives d'application concernant l'organisation détaillée de l'enseignement qui découle des grilles horaires fixées à l'article premier et à l'article 2 sont arrêtées et publiées séparément.

Art. 4 ¹ Le présent arrêté entre en vigueur au 1^{er} août 2018. Il abroge l'arrêté du 15 février 2013.

² Il est communiqué:

- au Service de l'enseignement ;
- aux Directions des cercles scolaires primaires et secondaires ;
- au Syndicat des enseignants jurassiens ;
- à la Fédération jurassienne des associations de parents d'élèves ;
- au Journal officiel pour publication.

Delémont, 31 janvier 2018//IGE



Martial Courtet
Ministre de la formation, de la culture et des sports

Annexe 3

RE: Arts visuels



Nagel Anne-Lise <anne-lise.nagel@jura.ch>

mar. 20.11.2018, 09:54

Locher Joann; Sangsue Yvann <yvann.sangsue@jura.ch>

Répondre à tous |

Boîte de réception

Vous avez répondu le 20.11.2018 16:02.

Arrêté DFCS GH_aout_2...

139 Ko

Afficher tout (1 pièce(s) jointe(s) (139 Ko)) Télécharger

Monsieur,

En réponse à votre demande, veuillez trouver en pièce jointe l'arrêté fixant la grille horaire, entré en vigueur le 1er août 2018. Les modifications portent effectivement sur la dotation horaire de l'éducation visuelle (EV) et l'éducation physique et sportive (EPS).

Selon la législation fédérale, l'enseignement de l'EPS doit prévoir au moins 3 périodes hebdomadaires (LESp, 415.0, art. 12, al.3). Afin d'être en conformité avec la loi, nous avons dû corriger le nombre de leçons d'EPS en 9e qui était de 2. Une leçon supplémentaire impliquait l'abandon d'une leçon dans une autre discipline pour ne pas augmenter la dotation horaire hebdomadaire des élèves.

En comparaison d'autres cantons romands, le total de leçons d'EV sur l'ensemble du cycle 3 était plus élevé. Par conséquent, la décision de diminuer le nombre de leçons d'EV au profit de l'EPS a été prise.

En restant à votre disposition si nécessaire, je vous prie de recevoir mes meilleures salutations.

Service de l'Enseignement

Anne-Lise Nagel

Responsable de la section pédagogie

24-Septembre 2

CH-2800 Delémont

T +41 32 420 5415

anne-lise.nagel@jura.ch

Annexe4

Les arts visuels à l'école

https://docs.google.com/forms/d/1_APijyfs6w9Xu0CkYh4HV075vY...

Les arts visuels à l'école

Cette enquête a pour but d'interroger vos propres conceptions de la discipline des arts visuels. Elle est réservée aux résidents du canton de Neuchâtel ainsi qu'à ceux y ayant simplement effectué leur scolarité, même qu'en partie. Les réponses sont complètement anonymes et ne serviront que dans le cadre d'un mémoire de fin d'études à la HEP-BEJUNE. Merci de répondre selon vos propres expériences et ressentis, et également merci pour le temps que vous y consacrez !

* Required



1. Vous êtes... *

Mark only one oval.

- ☐ Une femme
☐ Un homme
☐ Je ne souhaite pas le préciser

2. Votre tranche d'âge *

Mark only one oval.

- ☐ 18-25
☐ 26-35
☐ 36-45
☐ 46-55
☐ 56-65
☐ 66+

3. Dans quel district du canton de Neuchâtel habitez-vous ? **Mark only one oval.*

- ☐ Le Locle
- ☐ La Chaux-de-Fonds
- ☐ Val-de-Travers
- ☐ Val-de-Ruz
- ☐ Neuchâtel
- ☐ Boudry
- ☐ J'habite hors du canton

4. Dans quel district du canton de Neuchâtel avez-vous effectué votre scolarité ? **Mark only one oval.*

- ☐ Le Locle
- ☐ La Chaux-de-Fonds
- ☐ Val-de-Travers
- ☐ Val-de-Ruz
- ☐ Neuchâtel
- ☐ Boudry
- ☐ Hors du canton de Neuchâtel

5. Pratiquez-vous un métier artistique ? Par « métier », on entend une activité qui représente au moins une partie de votre revenu, même petite (par exemple, graphiste, photographe, illustrateur/trice, musicien-ne). **Mark only one oval.*

- ☐ Oui *Skip to question 6.*
- ☐ Non *Skip to question 7.*

6. Si oui, pensez-vous que l'école obligatoire vous a aidé à choisir cette voie ? **Mark only one oval.*

- ☐ oui
- ☐ Non

7. A quelle catégorie socio-professionnelle appartenez-vous ? **Mark only one oval.*

- ☐ Ouvrier-ère (industriel et agricole, bâtiment,...)
☐ Employé-e (de commerce, secrétariat,...)
☐ A votre compte (freelance, indépendant,...)
☐ Artisan
☐ Agriculteur-trice
☐ Commerçant-e
☐ Enseignant-e
☐ Secteur public (justice, finance, défense, social, transport, ...)
☐ Politique
☐ Cadre
☐ Chef-fe d'entreprise
☐ Etudiant-e
☐ Chômeur-se / sans emploi
☐ Retraité-e
☐ Other: _____

8. Quel est le revenu annuel net de votre ménage (en CHF) ? **Mark only one oval.*

- ☐ - de 12'000
☐ entre 12'000 et 24'000
☐ entre 24'000 et 48'000
☐ entre 48'000 et 72'000
☐ entre 72'000 et 96'000
☐ entre 96'000 et 120'000
☐ entre 120'000 et 144'000
☐ + de 144'000

Votre parcours

Nous nous intéressons ici à votre parcours scolaire personnel. Il est ici question de l'école secondaire, que l'on appelle aujourd'hui le cycle 3. Il s'agit donc de la 8ème à la 11ème HarmoS ou de la 6ème à la 9ème de l'ancien système. Si cela remonte à relativement longtemps, répondez simplement selon ce qui vous vient à l'esprit.

9. Quand on parle d'arts visuels à l'école, ce qui vous vient en tête est plutôt... **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Négatif | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Positif |

10. **Pratiquiez-vous les arts visuels en dehors de l'école (par exemple à la maison, en cours particuliers ou en activité extra-scolaire)? ***

Mark only one oval.

- ☐ Oui
☐ Non

11. **Avez-vous personnellement suivi des cours d'arts visuels à l'école obliatoire ? ***

Mark only one oval.

- ☐ Oui Skip to question 12.
☐ Non Skip to question 13.

Votre parcours

12. **Combien de périodes par semaine étaient consacrées à l'apprentissage des arts visuels lorsque vous étiez à l'école secondaire (rappel : il s'agit de la 8ème à la 11ème HarMoS ou de la 6ème à la 9ème de l'ancien système)? ***

Mark only one oval.

- ☐ 2 périodes / semaine Skip to question 15.
☐ 1 période / semaine Skip to question 15.
☐ Moins d'1 période / semaine Skip to question 15.
☐ Cela dépendait de l'année, mais au moins 2 périodes par semaine sur un seul semestre Skip to question 15.

Votre parcours

13. **Auriez-vous voulu avoir des cours d'arts visuels pendant votre scolarité obligatoire? ***

Mark only one oval.

- ☐ Oui Skip to question 14.
☐ Non Skip to question 34.

Votre parcours

14. **Qu'auriez-vous surtout voulu y pratiquer ? ***

Check all that apply.

- ☐ Techniques d'arts plastiques (crayons, peinture, ...)
☐ Analyse d'image (tableaux, publicités, ...)
☐ Discussions / exposés de l'enseignant ou des élèves
☐ Histoire de l'art
☐ Sorties scolaires (musées, expositions, ...)

Skip to question 34.

En classe

15. **Durant votre scolarité à l'école secondaire, comment étaient présentés les cours d'arts visuels ? ***

Mark only one oval.

- ☐ AVI (arts visuels)
- ☐ EVA (Education visuelle et artistique)
- ☐ Cours de dessin
- ☐ Cours d'arts plastiques
- ☐ Other: _____

16. **Quelle était l'ambiance durant ces cours, comparativement aux autres disciplines ? ***

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Moins sérieux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Plus sérieux |

17. **Qu'avez-vous pratiqué pendant les cours d'arts visuels ? ***

Check all that apply.

- ☐ Diverses techniques (ex : peinture, crayons, craies, ...)
- ☐ Analyse d'image (ex : tableaux, publicités, ...)
- ☐ Discussions sur un thème (ex : les émotions, le "beau" ou le "moche", ...)
- ☐ Exposés des élèves
- ☐ Histoire de l'art
- ☐ Sorties scolaires (musées, expositions, ...)

18. **Quels médias avez-vous pu expérimenter pendant ces cours ? ***

Check all that apply.

- ☐ Dessin/peinture libre
- ☐ Dessin d'observation
- ☐ Bande dessinée
- ☐ Collage
- ☐ Animation
- ☐ Gravure
- ☐ Pochoir
- ☐ Photographie
- ☐ Vidéo
- ☐ Sculpture

19. Auriez-vous voulu en explorer plus ? **Check all that apply.*

- ☐ Non
- ☐ Dessin/peinture libre
- ☐ Dessin d'observation
- ☐ Bande dessinée
- ☐ Collage
- ☐ Animation
- ☐ Gravure
- ☐ Pochoir
- ☐ Photographie
- ☐ Vidéo
- ☐ Sculpture

20. Comment étaient perçus les arts "populaires" par les professeurs durant votre scolarité ? Par "art populaire", on entend par exemple la bande dessinée, le roman photo, le graffiti, les dessins animés japonais... **Mark only one oval.*

- ☐ Dénigrés
- ☐ Pas évoqués
- ☐ Évoqués mais non pratiqués
- ☐ Encouragés et pratiqués

21. L'école a-t-elle changé votre regard sur ces arts populaires ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui, j'apprécie davantage ces arts à l'heure actuelle.
- ☐ Oui, j'apprécie moins ces arts à l'heure actuelle.
- ☐ Non

A posteriori

Nous allons ici nous intéresser à vos avis actuels, en qualité d'adulte ayant terminé l'école obligatoire. Répondez s'il vous plaît toujours en votre nom propre, de manière personnelle.

22. Quel est, selon vous, le but principal des arts visuels à l'école ? Dans la liste ci-dessous, 6 items sont listés. Nous vous demandons de leur attribuer à chacun une note différente afin de les classer du plus important au moins important.*Mark only one oval.*

- ☐ Compris !
- ☐ Pas compris, mais j'essaye quand même !

23. Apprendre des techniques **Mark only one oval.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

24. Développer la créativité **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

25. Sensibiliser au monde de l'image (ex : à la publicité, photomontages, ...) **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

26. Développer la motricité fine **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

27. Découvrir de nouveaux médias (photo, vidéos, BD, gravure, ...) **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

28. Apprendre l'histoire de l'art **Mark only one oval.*

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Le moins important | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le plus important |

A posteriori

Nous allons ici nous intéresser à vos avis actuels, en qualité d'adulte ayant terminé l'école obligatoire. Répondez s'il vous plaît toujours en votre nom propre, de manière personnelle.

29. 12. Avez-vous l'impression que les arts visuels à l'école ont contribué à faire évoluer vos représentations par rapport à l'art (ex : vous considériez la peinture comme barbante) ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Oui, dans une moindre mesure
- ☐ Non, pas vraiment
- ☐ Non, pas du tout

30. Avez-vous l'impression que l'école secondaire vous a ouvert à la créativité ?*Mark only one oval.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| Non, pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Oui ,tout à fait |

31. 13. Pensez-vous que l'enseignement des arts visuels tel que vous l'avez connu serait en accord avec notre époque ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui, il serait encore adéquat
- ☐ Non, la société a trop changé

32. Pensez-vous que ce soit à l'école de sensibiliser les plus jeunes à la publicité (retouches photographiques, ciblage fille/garçon, photomontages, ...) ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui, en cours d'arts visuels
- ☐ Oui, mais dans un autre cours que les arts visuels
- ☐ Non, ce n'est pas la mission de l'école
- ☐ Non, ce sujet n'a pas d'importance

33. Selon vous, doit-on inclure les nouvelles technologies dans les cours d'arts visuels (par exemple : caméra du téléphone portable, tablette graphique pour dessiner sur l'ordinateur, appareil photo numérique, ...) ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui, le plus d'outils numériques possible
- ☐ Oui, dans une proportion moindre que les outils traditionnels.
- ☐ Non, à l'exception des outils dont on ne peut se passer.
- ☐ Non, il faut avant tout enseigner les techniques traditionnelles.

En dehors de l'école

En 2013, le Conseil d'État neuchâtelois réduisait de moitié le temps alloué à l'apprentissage des arts visuels pour les élèves de 8ème année HarmoS. Avant cela, une période sur deux de cette discipline était supprimée pour les élèves de 9ème et 11ème année en section Maturité. A l'heure actuelle, seuls les élèves de 10ème année HarmoS suivent encore deux périodes d'arts visuels par semaine.

34. Avez-vous entendu parler de ces diminutions ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui
- ☐ Non

35. Pensez-vous que cela soit justifié ? **Mark only one oval.*

- ☐ Oui
- ☐ Non *Skip to question 37.*

36. **Ces réductions sont justifiées car... ***

Mark only one oval.


- ☐ il faut laisser plus de temps à l'apprentissage des disciplines principales (maths, langues, sciences, ...)
- ☐ les arts visuels ne serviront peu ou pas à trouver un emploi
- ☐ les disciplines telles que les arts visuels devraient être à option
- ☐ Autre / Je ne souhaite pas répondre

Déjà fini !

37. **Merci énormément d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. N'hésitez pas à nous laisser un message dans la boîte ci-dessous ou à inscrire votre e-mail si vous désirez connaître les résultats de l'enquête (attention : cela désanonymise vos réponses).**

Stop filling out this form.

Section sans titre

Powered by
 Google Forms

Annexe 5

041

DESSIN

CESCOLE

041 - Année Complète

| | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
|-------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 7h45 | ARTS VISUELS RACINE 9FR03 | | ARTS VISUELS RACINE 10FR01 | ARTS VISUELS RACINE 10FR08 | |
| 8h35 | | ARTS VISUELS ADATTE 10FR04 | | | |
| 9h25 | ARTS VISUELS RACINE 9FR04 | | | ARTS VISUELS RACINE TE1 | ARTS VISUELS ADATTE 9AV11 21 |
| 10h25 | ARTS VISUELS RACINE TE1 | | | ARTS VISUELS ADATTE TE2 | ARTS VISUELS ADATTE 9AV11 11 |
| 11h15 | | | | | |
| 12h05 | | | | ARTS VISUELS ADATTE TE2 | |
| 13h05 | | | | | |
| 13h55 | ARTS VISUELS RACINE 10FR06 | | | ARTS VISUELS RACINE 10FR10 | ARTS VISUELS ADATTE 9AV11 21 |
| 14h45 | | | | | ARTS VISUELS ADATTE 9AV11 21 |
| 15h40 | ARTS VISUELS RACINE TE3 | | | | |
| 16h25 | | | | | |
| 17h10 | | | | | |

