

Dess(e)ins en mouvement :

la place de l'enseignement artistique dans le programme scolaire primaire à l'heure de l'harmonisation des objectifs en Suisse romande.

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de bachelor de Camille Vonnez
Sous la direction de Madame Ana-Vanêssa Lucena

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

A l'heure d'une harmonisation de la scolarité obligatoire et de l'adoption du Plan d'Etudes Romand (PER), les enseignants amorcent une période de transition, durant laquelle leurs conceptions se voient confrontées aux visées générales explicitées dans le nouveau cadre de référence. Dans un mouvement d'intérêt européen pour accorder plus d'importance aux disciplines artistiques, le contexte scolaire est défini comme un cadre d'action privilégié.

Liant ces deux actualités, ce travail considère ainsi la place de l'enseignement artistique dans le moment charnière vécu par le système scolaire. Les enseignants étant les premiers acteurs responsables de la formation artistique des jeunes élèves, ce mémoire de bachelor se focalise sur les considérations enseignantes – à plusieurs niveaux. L'enseignement artistique, le contenu et la construction du PER et le lien entre l'enfant et le domaine de Arts sont autant d'éléments questionnés qui alimentent la recherche même de ce travail. L'utilisation d'une méthodologie active, pratique et concrète vient appuyer cette thématique actuelle et offre aux divers acteurs de l'école l'opportunité d'approfondir la position du domaine des Arts dans le cadre de référence et d'adopter une posture réflexive quant à leurs conceptions et leur fonctionnement au sein du contexte scolaire.

Cinq mots clés :

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

CAPACITES COGNITIVES

PLAN D'ETUDES ROMAND

ACTIVITES CREATRICES ET MANUELLES

PROCESSUS CREATIF

Pour une meilleure lisibilité du présent travail de mémoire, l'emploi du générique masculin fait indifféremment référence aux personnes du sexe masculin ou féminin.

Table des matières

1	INTRODUCTION	6
2	CADRE THEORIQUE	8
2.1	L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE	8
2.1.1	<i>Lien art-école.....</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Historique de l'enseignement artistique en Suisse romande.....</i>	<i>14</i>
2.1.3	<i>Paysage actuel de l'intégration des Arts dans le PER</i>	<i>17</i>
2.2	L'INTELLIGENCE	20
2.2.1	<i>Le développement cognitif selon Jean Piaget.....</i>	<i>21</i>
2.2.2	<i>La théorie des intelligences multiples.....</i>	<i>24</i>
3	PROBLEMATIQUE	26
4	METHODOLOGIE	30
5	TRAITEMENT DES DONNEES ET RESULTATS	32
5.1	METHODE DE TRAITEMENT DE DONNEES ET D'ANALYSE.....	32
5.2	PREMIER NIVEAU D'ANALYSE	32
5.3	DEUXIEME NIVEAU D'ANALYSE	33
5.4	TROISIEME NIVEAU D'ANALYSE	40
5.5	QUATRIEME NIVEAU D'ANALYSE.....	43
6	CRITIQUE DE L'OUTIL.....	44
7	CONCLUSION	45
8	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	46
8.1	MONOGRAPHIE	46
8.2	DOCUMENTS ELECTRONIQUES	48
8.3	REFERENCES SUPPLEMENTAIRES.....	49

9	REPertoire DES ABREVIATIONS	50
10	REMERCIEMENTS	51
11	ANNEXES	52
	1. SEQUENCE DIDACTIQUE SUR LE COLLAGE.....	52
	2. QUESTIONNAIRE A <i>PRIORI</i>	52
	3. QUESTIONNAIRE A <i>POSTERIORI</i>	52
	4. TABLEAUX DE MOTS-CLES	52

1 INTRODUCTION

Le présent mémoire de bachelor vient clore mes trois années de formation à la Haute Ecole Pédagogique (HEP Bejune).

Si le tableau de mon enfance était à repeindre, j'utiliserais à nouveau la couleur de l'art¹. Cette métaphore personnelle révèle le fil rouge de ce travail : le domaine des Arts. La thématique des arts à l'école est très actuelle ! Une preuve de ce propos que j'avance est le lancement de l'initiative populaire «Jeunesse et musique» qui n'a pas totalement abouti, mais qui a débouché sur l'article constitutionnel « 67a Formation musicale» qui veut « promouvoir à l'école un enseignement musical de qualité » (Confédération suisse, 2012).

La métaphore citée ci-dessus illustre également ma motivation première à traiter d'une thématique qui touche au domaine artistique. En effet, mon lien avec les disciplines artistiques est fort, puisque je pratique la musique depuis plus de 14 ans. De plus, je présente un grand intérêt pour les activités manuelles et les arts visuels. Cette attaché particulière aux arts me fait accorder une attention particulière à l'enseignement artistique dans la pratique de mon métier. Ma seconde motivation découle de ma scolarité obligatoire, que j'ai suivie entre le programme français par correspondance et le programme suisse. J'ai été marquée par les différences entre les deux systèmes, notamment au niveau disciplines artistiques. Contrairement à mes années d'école obligatoire en Suisse, ma scolarisation selon le programme français ne me laisse pas le souvenir d'avoir été exposée à un enseignement artistique régulier et de qualité. Or, je pense que mes pratiques artistiques régulières et extra-scolaires ont eu une influence considérable sur la construction de ce que je suis aujourd'hui.

Les intérêts de ce mémoire apparaissent à divers niveaux. Pour ma formation, il représente une opportunité d'alimenter ma réflexion sur la place que j'accorde à l'enseignement artistique dans ma pratique. Je souhaite conscientiser mes choix dans la construction de mon enseignement des disciplines artistiques. Pour la profession enseignante, cette recherche constitue un moyen d'apporter des précisions sur les visées du nouveau Plan d'Etudes Romand (PER) dans le domaine des *Arts* et de rendre les enseignants attentifs aux finalités en jeu lors de l'enseignement des branches artistiques. Finalement, pour le domaine de la recherche, ce travail représente un approfondissement accessible de la place du domaine des Arts dans le PER. De nombreux travaux de recherche ont déjà été consacrés à l'enseignement artistique. Cependant, avec l'introduction de ce nouveau cadre de référence, l'enseignement artistique n'a plus, ni la même place, ni

¹ La mise en forme italique est utilisée dans un but de mise en évidence des propos.

les mêmes objectifs, ni les mêmes visées. Mon travail pourrait donc constituer une amorce d'explication quant à la place accordée à l'enseignement artistique à l'école sous le regard du PER.

Mes interrogations initiales sont les suivantes :

1. Qu'est-ce qui justifie la place de disciplines artistiques dans le cursus d'enseignement en 2012, pour les cycles 1 et 2 en Suisse romande ?
2. En considérant les propos de Jean Piaget (1954) qui transmettent que l'expression fondamentale du développement psychologique de l'enfant s'effectue dans le domaine de l'art, quelle est l'incidence de l'enseignement artistique sur le développement de l'enfant ?
3. Quels champs artistiques sont privilégiés dans le programme horaire scolaire du canton de Neuchâtel ?
4. L'introduction du Plan d'Etudes Romand (PER) a-t-elle une influence sur la place de l'enseignement artistique dans le programme scolaire ?
5. Quels fondements théoriques permettent de révéler l'activité artistique comme une forme d'intelligence ?

Ces questionnements sont à la base de la sélection des concepts qui se verront développés dans le cadre théorique ci-dessous et dans le choix des documents qui l'alimenteront.

2 CADRE THEORIQUE

L'« enseignement artistique » et l'« intelligence » : deux vastes notions qui ne sont que rarement considérées en parallèle. Mais je souhaite que mon cadre théorique permette d'adopter une perspective associative, voire complémentaire, de ces deux concepts clés qui constituent les fondements de ma recherche.

2.1 L'enseignement artistique

Un élément initial à prendre en considération réside dans le choix du terme « enseignement » et non pas « éducation » pour l'appellation du premier concept. En effet, le concept d'« éducation » concerne un champ beaucoup trop vaste qui s'étend au-delà du contexte scolaire et qui touche à l'épanouissement même de l'individu. Par ailleurs, cette éducation n'est, selon Mandra, Dejean et Contenay (1969), jamais achevée. En ce sens, l'école participe à notre éducation, mais ne l'achève en aucun cas ! Par contre, le contexte scolaire reste bien le meilleur moyen d'offrir à chaque enfant un enseignement artistique de base. De plus, Mandra *et al.* transmettent que la notion d'« enseignement » relève d'une discipline qui peut résider autant dans les mathématiques que dans la musique ou les arts visuels. Au travers de ces propos, les disciplines artistiques peuvent être placée sur le même pied d'égalité que les disciplines dites fondamentales. Pour toutes ces raisons, la notion d'« enseignement » paraît plus accessible, appropriée et ciblée à ce mémoire professionnel.

Il convient également d'apporter quelques précisions sur l'utilisation du terme « artistique », qui, comme l'explicite Ardouin (1997, p. 43), désigne « tout ce qui se rapporte à l'art ». La vaste notion d'« art » nécessite alors d'être explorée. Ainsi, les quelques définitions relatives à l'« art » qui seront présentées ci-après ne reflètent que celles qui sont jugées concordantes au contexte de cette recherche.

Pour Ardouin (1997, p. 44), « lorsqu'on parle d'art [...], on parle tout autant de musique, de peinture, de poésie, de littérature, etc. » et plus loin de synthétiser que « l'art n'est pas dans une forme, mais dans une conduite » (p. 45). Ce même auteur rappelle cependant qu'« [...] il y a une difficulté extrême à désigner ce concept d'art parce que le terme d'art est la *cristallisation* de deux phénomènes : celui du faire et celui de la perception esthétique ». Dans le petit Larousse illustré, les deux aspects relevés par Ardouin sont assemblés pour définir l'art comme « chacun des domaines où s'exerce la création esthétique, artistique » (Florent, 2012, p. 71).

Selon des propos d'artistes, la définition de l'art gagne en interprétation. Victor Hugo (2009, p. 60), dans sa préface de Cromwell transmet que « [...] le but de l'art est presque divin : ressusciter, s'il fait de l'histoire ; créer, s'il fait de la poésie ». Pour l'architecte

néerlandais Hendrik Petrus Berlage (s.d.) « l'art véritable n'est pas seulement l'expression d'un sentiment, mais aussi le résultat d'une vive intelligence ». En dernier choix d'exemplification pour cette amorce de définition, le poète français Max Jacob (1945, p. 15) considère l'art dans une dimension intrinsèque en s'exprimant ainsi : « J'ouvrirai une école de vie intérieure, et j'écirai sur la porte : école d'art. ».

2.1.1 Lien art-école

Comme le décrivent Zottos & Renevey Fry (2006) et Wirthner (2009), la présence officielle du domaine des *Arts* dans le cadre scolaire en Suisse romande remonte à l'introduction de l'école gratuite et obligatoire en 1874. Même si leur appellation ou leur fonction ont évolué (Burri, 1951 ; Wirthner, 2009), les disciplines artistiques ont toujours été enseignées, d'une manière ou d'une autre, dans le contexte scolaire. La force du lien qui unit les arts et l'école est ainsi perceptible. Toutefois, plusieurs auteurs (Mili & Rickenmann, 2005 ; Maestracci, 2006 ; Tracewski & Pomatto, 2007 ; Constantin, 2008) ont constaté une inégalité entre les différentes disciplines inscrites au programme scolaire, en Suisse romande ou ailleurs. Constantin (2008) plaide en faveur d'une revalorisation des « matières créatives » en s'exprimant en ces termes :

Trop souvent, la musique ou le dessin sont considérés comme des matières secondaires, uniquement là pour la détente et la variété. Bien des parents, des membres de la classe politique, voire des enseignants leur nient toute valeur éducative. Or les disciplines créatives doivent être prises avec le même sérieux que le français, l'allemand ou la physique. (p. 11)

Maestracci (2006) pousse la catégorisation en distinguant des enseignements « nobles », qui comprennent des disciplines comme les mathématiques, les sciences ou encore les langues, et des enseignements « vulgaires » représentés en majeure partie par les disciplines artistiques. Il dévoile ainsi au grand jour la « hiérarchisation » des domaines et des disciplines scolaires qui se cache dans la complémentarité théorique entre l'éducation artistique et les autres composantes de l'enseignement dispensé dans le cadre scolaire. Une hiérarchisation qui, selon les résultats tirés récemment de l'étude PISA, semble s'endurcir d'année en années (Constantin, 2008).

Avec une vision plus modérée, mais qui suit le même mouvement que les deux précédents auteurs, Mili & Rickenmann (2005, p. 5) s'interrogent sur la reconnaissance d'une « identité disciplinaire » pour l'éducation artistique. Ils explicitent les bases de l'émergence de cette identité tout en rappelant qu'elle s'inscrit dans un processus perpétuellement en mouvement.

Finalement, Tracewski & Pomatto (2007) transmettent un sentiment de « retour en arrière du système éducatif, lié à la volonté de concentrer l'enseignement sur les branches fondamentales, au détriment des disciplines d'éveil, souvent qualifiée de « molles » dans le jargon actuel » (p. 20).

Différents termes sont utilisés par les auteurs cités précédemment pour nommer les disciplines qui font partie du domaine des *Arts*. Mais quelques précisions sur la nature même des disciplines considérées comme artistiques peuvent être apportées. En 1969, Mandra, Dejean & Contenay intégraient les disciplines suivantes dans le champ artistique : les arts plastiques, l'architecture, la musique et les arts sonores, les activités manuelles, l'expression corporelle, les arts d'animation et les activités de synthèse. Il est important de relever que ces activités ont des formes diverses selon le degré d'enseignement et qu'elles se retrouvent de manière éparse de l'école « maternelle » à « l'enseignement supérieur ».

Plus récemment, Bachman et Felber (2010) considèrent que les formes d'expression suivantes participent à « l'éducation artistique et culturelle » de l'individu : les arts visuels et plastiques, les arts vivants, le cinéma, le design, la littérature, la musique et les nouveaux médias. Ce choix englobe des disciplines qui permettent « la rencontre avec l'ensemble des patrimoines matériels et immatériels et avec la création sous toutes ses formes » (p. 5).

Sans forcément débattre sur la nature même des disciplines, un certain nombre de publications (Fraisie, 2008 ; Tracewski & Pomatto, 2007 ; Bachman & Felber, 2010) affirment l'importance de l'éducation artistique en soulignant que l'art influence positivement le développement de l'individu. Mais contrairement à la popularité de la formule selon laquelle l'art est primordial dans la formation des élèves et des jeunes, peu d'ouvrages se lancent dans l'explication de cette affirmation. Deux auteurs apportent tout de même quelques détails sur l'influence positive de l'art pour le développement de l'enfant.

Au niveau suisse, Constantin (2008) affirme que « l'art se révèle une composante incontournable d'une éducation équilibrée ». Il approfondit cette déclaration en relevant quelques effets de l'éducation artistique au niveau de l'individu et en nommant trois capacités qui sont donc développées par le côtoiement ou la pratique de l'art. Le travail artistique apprend d'abord aux enfants à filtrer le flux d'informations selon leurs besoins, tout en développant leur esprit critique. Ainsi, dans un environnement où les médias occupent une place prépondérante, les enfants acquièrent la capacité de faire cette sélection d'informations, qui s'avère nécessaire. Toujours selon Constantin (2008), la pratique de disciplines artistiques apporte une meilleure perception de la dimension non verbale de notre

communication. Elle permet alors à l'enfant d'approfondir ses pensées et de travailler sur ses sentiments. La troisième capacité qui est développée consiste en la notion de tolérance. En effet, quand l'enfant découvre la variété culturelle présente dans tout ce qui touche à l'art, il développe son discernement de la richesse de ces différences culturelles et apprend à les respecter, passant au-delà d'éventuels préjugés. Constantin (2008, p. 8) relève aussi que « des individus confiants en eux, créatifs et montrant de la considération pour les autres garantissent l'équilibre, la cohésion et la croissance d'une société » ; il met ainsi en avant le bénéfice que peut retirer la société par l'assurance d'un enseignement artistique de qualité fourni aux nouvelles générations.

Dans un contexte plutôt international, Iwai (2002) développe cinq aspects de la contribution de l'art à l'éducation. Elle souligne tout d'abord l'aspect esthétique qui se développe chez les enfants qui suivent un certain enseignement artistique. Que ce soit à travers la musique ou les arts visuels, il paraît évident que l'enfant acquiert des compétences techniques. Mais de surcroît, il apprend à apprécier l'art et à adopter une attitude réflexive positive sur ce qu'une œuvre d'art transmet. Deuxièmement, Iwai (2002) rejoint Constantin (2008) par le développement socio-émotionnel qu'elle relève. En effet, les activités artistiques favorisent des capacités intrapersonnelles et interpersonnelles telles que la *conscience de soi*, l'*assurance* ou encore l'*acceptation d'autrui*. Elles diminuent également la vision négative que l'enfant pourrait avoir de l'école, faisant ainsi croître la motivation et l'enthousiasme d'apprendre. Le troisième aspect mis en évidence touche au développement socioculturel et vient appuyer les propos de Constantin (2008) en expliquant l'identification culturelle qui peut apparaître. Cette notion d'appartenance à une culture, transmise par la fréquentation du domaine artistique, fait réaliser à l'enfant l'existence d'autres cultures et renforce son aptitude à accepter et à apprécier la diversité culturelle. Quatrièmement, la pratique d'une activité artistique par l'enfant influe positivement sur son développement cognitif. Les compétences cognitives – spatiales et spatio-temporelles en particulier – améliorées varient selon le type d'activité artistique pratiqué. Mais que ce soit au travers de la danse, des arts plastiques ou encore de la musique, la corrélation entre les disciplines artistiques et les capacités intellectuelles de l'enfant est incontestable. Le dernier effet relevé par Iwai (2002) – et qui semble découler des quatre impacts précédents – réside dans l'amélioration des résultats scolaires. Ainsi, l'influence positive que peut provoquer un enseignement artistique régulier en classe paraît évidente. Mais l'auteure distingue également le fait d'utiliser l'art dans d'autres disciplines scolaires pour apporter une porte d'entrée supplémentaire dans la découverte d'un savoir. Elle donne l'exemple concret de l'intégration du chant, du rythme ou de la lecture chorale en lien avec une étude de texte.

Un troisième point de vue à prendre en compte est celui de T. Lubart (*Psychologie de la créativité*, 2011), qui, au lieu de considérer les conséquences positives d'une pratique artistique, se base sur la capacité créative en elle-même. Il l'aborde dans un contexte général et transmet que la créativité est sollicitée bien au-delà des pures disciplines artistiques. Ce point de vue lie l'acte créatif aux compétences cognitives. Partant de l'aspect cognitif, il considère en effet que toute tâche implique des mécanismes intellectuels mais que parmi ces derniers, certains primeront selon le champ dans lequel s'insère la tâche. En transférant cette réflexion au champ de la créativité, il distingue sept compétences cognitives fondamentales, qui projettent l'acte créatif comme un moteur de la société. Une première capacité consiste à l'identification, la définition et la redéfinition d'un problème, qui peut se faire notamment par la « représentation mentale » ou « visualisation ». En effet, Lubart affirme ainsi la valeur de cet outil :

Si la « visualisation » de la pensée peut être particulièrement utile à la créativité, c'est parce que les images sont facilement altérables, peuvent représenter de multiples aspects d'un problème, peuvent être manipulées rapidement et ne représentent pas les limites bien définies des représentations verbales. (p. 17)

La deuxième compétence cognitive est nommée « encodage sélectif » et concerne la « possibilité de relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre » (p. 17). La « comparaison sélective » constitue la troisième aptitude ; elle sous-entend la mise en relation de deux idées ou plus et la sélection par extraction de similitudes entre ces différentes visions comparées. Lubart (p. 19) intitule le quatrième mécanisme « combinaison sélective » et le définit comme « la capacité à joindre deux éléments d'information qui, réunis, vont mener à une nouvelle idée ». Cinquièmement, la capacité de « pensée divergente » est mise en avant. Toujours selon Lubart (p. 19), elle consiste en un « processus permettant de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ ». Le sixième processus intellectuel réside dans l'« auto-évaluation des idées », qui se résume dans une tâche de sélection parmi plusieurs idées. La « flexibilité » constitue la dernière aptitude cognitive relevée : une compétence qui transmet une souplesse et une mobilité de la pensée. Lubart (p. 22) précise que « par flexibilité » est entendu « l'aptitude à appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents, la sensibilité au changement ainsi que la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes ». Il résume juste après que « la flexibilité serait donc une forme de variabilité cognitive intra-individuelle qui favoriserait la créativité ».

Les arguments cités par ces trois auteurs ne sont pas négligeables, mais comme le relève encore Iwai (2002, p. 32), « bien que son importance soit de plus en plus reconnue, il

n'en est pas moins vrai que l'éducation artistique doit constamment lutter pour trouver durablement sa place dans les programmes [...] ». Et pourtant, Constantin (2008, p. 5) et Bachman & Felber (2010, p. 6) relèvent respectivement que « l'école primaire est le seul lieu de contact de nombreux enfants avec l'art » et que « les enfants et les jeunes sont les adultes de demain, ceux qui décideront de l'avenir de l'art et de la culture » et qu'ainsi, « l'école se doit de les y préparer ».

Un dernier élément relevé par plusieurs auteurs (Schumacher, 2002 ; Bachman & Felber, 2010) et qui touche à différentes disciplines artistiques réside dans la qualité de l'enseignement dispensé. En établissant un paysage actuel complet de la place accordée à l'art à l'école en Suisse, Bachman & Felber (2010) relèvent des inégalités au niveau de l'offre et de la qualité. Des variables telles que l'établissement scolaire, l'âge de l'élève ou encore l'enseignant sont dénoncées et considérées comme une priorité d'action pour atteindre une égalité des chances et un accès équitable à un enseignement artistique. Bamford (2008) ajoute les ressources, les partenariats et la collaboration comme facteurs d'influence d'un enseignement artistique de qualité. Et Evelyn Cramer (2006, p. 92) de constater que « dans de nombreux établissements, l'art occupe une position précaire, une frange entre les horaires de cours, de préparation, de liberté. La formation artistique reste tributaire de la bonne volonté et de l'énergie des maîtres et des directions ». Plus spécifiquement pour la discipline de la musique, Schumacher (2002, p. 52) souligne que « l'organisation de l'enseignement de la musique dans les classes primaires est tributaire des préférences de l'enseignant et de son degré d'aisance avec les notions musicales ». Et pour les disciplines intégrées aux arts plastiques, Ardouin (1997, p. 101) démontre la subjectivité de leur enseignement en exprimant que dans certains cas, « la pratique [...] est destinée à reproduire une certaine idée de ce que doit être un résultat d'arts plastiques à partir des représentations de la maîtresse ».

Constantin (2008) rappelle que notre conception idéalisée de l'art nous amène à la conclusion que seuls des artistes ou des génies peuvent défendre et transmettre des compétences artistiques. Mais elle évoque également que chacun est à même d'engendrer un processus artistique et de développer le goût de l'art aux nouvelles générations.

2.1.2 Historique de l'enseignement artistique en Suisse romande

Comme cité lors de l'explication du lien qu'entretient le domaine artistique avec l'école (2.1.1), l'art répond présent au programme scolaire depuis l'introduction de l'école gratuite et obligatoire au plan national en 1874. Mais les disciplines artistiques ont subi une évolution à différents niveaux, ici en Suisse romande.

Un premier plan en mouvement est celui de la nature des disciplines présentes dans le programme scolaire. Par exemple, simultanément à l'introduction du caractère obligatoire de la scolarité, le dessin est immédiatement inclus à l'horaire. Cependant, Zottos et Renevey Fry (2006) rappellent que « dans la loi d'instruction publique de 1872², qui rend la scolarité obligatoire pour tous les enfants de six à treize ans, le dessin n'y figure pas encore en tant que branche imposée, mais comme discipline secondaire aux côtés des sciences naturelles, de l'instruction civique, du chant et de la gymnastique » (p. 27). Si à l'origine du programme scolaire, le champ artistique n'était représenté que par le dessin et le chant, il a par la suite été complété par les travaux manuels ainsi que les activités sur textile pour les plus grands degrés (Zottos & Renevey Fry, 2006).

Un deuxième niveau d'évolution apparaît dans les buts de l'enseignement artistique intégré au programme scolaire. Par un survol historique de la discipline du « dessin », Simone Forster (*Du dessin aux arts plastiques*, 2009) relève que l'origine de cette activité se trouve liée à une utilité en vue de certaines professions et qu'ainsi, le contenu même de cette discipline préconisait le dessin technique, sans laisser de place à l'imaginaire. Mais comme l'évoquent Zottos & Renevey Fry (2006, p. 24), « le dessin, le chant, la calligraphie n'ont pas été introduits dans les programmes scolaires uniquement pour leur utilité matérielle, mais aussi en vue de former l'esprit, le goût, c'est-à-dire le sens du beau ». Ainsi, avec l'introduction du « dessin d'après nature » en 1909, les buts se tournent vers une éducation au goût et un essor de la créativité, en s'inspirant de modèles réels (Zottos & Renevey Fry, 2006 ; Forster, 2009). Dès les années 1930, le mouvement qui prône le dessin libre prend de l'ampleur et la discipline se voit considérée comme un moyen d'expression et de développement de l'imagination (Zottos & Renevey Fry, 2006). D'autres influences telles que l'éducation nouvelle ou les recherches de Jean Piaget vont consolider la place prise par la liberté de création dans les disciplines artistiques (Forster). Le cœur de la discipline des « arts plastiques » réside alors dans la créativité, en tant que méthode, mais également en tant que contenu. Forster évoque encore la présence de cette liberté dans les plans d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande qui apparaissent à la fin du XX^{ème} siècle. Et

² Cette date concerne spécifiquement le canton de Genève. Le canton de Neuchâtel avait déjà décrété l'école primaire obligatoire pour tous les enfants en 1850 (Service de l'enseignement obligatoire, 2012).

John Didier (*La mise en oeuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques*, 2012) soulève que le programme général de 1972 transmet la volonté institutionnelle de développer cette créativité dans les classes enfantines et primaires. Par ailleurs, en se penchant plutôt sur la discipline des activités créatrices et manuelles, Didier relève quelques éléments d'évolution en lien avec les buts de l'enseignement de cette discipline et le concept de créativité. Cet auteur transmet la conception initiale de l'enseignement des activités manuelles en rédigeant que :

L'enseignement des travaux manuels et de la couture se veut le dépositaire d'un enseignement manuel transmis à travers des gestes techniques, rigoureux et précis. Le rapport à la pratique, intrinsèque à cette discipline, se caractérise par la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels ayant pour objectifs l'acquisition de l'adresse, la précision, la rigueur et l'habileté. (p.1)

Il dégage ainsi la « dynamique de production » qui prévalait avant l'introduction de la créativité dans l'enseignement de ces disciplines. Car, si l'apparition de ce concept de créativité, descendant de remaniements sociaux apparus sous l'esprit libérateur des années 1968, a déjà représenté une rupture considérable, les effets engendrés par son introduction sur l'enseignement des disciplines artistiques furent d'autant plus déstabilisants. En effet, comme s'exprime Didier (p. 2), « le concept de créativité cohabite [...] difficilement avec une discipline fondée sur la transmission de gestes précis et l'enseignement dans une dynamique de production d'objet de qualité ». Didier (p. 3) constate alors que les pratiques d'enseignement des activités créatrices et manuelles actuelles montrent « une réelle difficulté à introduire et à exploiter efficacement la pensée créatrice chez l'élève ». Ainsi, à travers une focalisation sur la fabrication d'objets standardisés, nous observons encore aujourd'hui un héritage de la considération technique de la discipline. Malgré l'institutionnalisation officielle du concept de créativité, sa prise en considération dans la pratique n'est pas encore ancrée ; l'enseignement des activités créatrices se focalise encore souvent sur la production de l'objet, délaissant l'aspect du développement de la pensée créatrice chez l'enfant (Didier). Cette notion de pensée créatrice se retrouve chez d'autres auteurs. Pacteau & Lubart (2006) parlent de « créativité », Lubart (2011) oscille entre les termes de « créativité » et d' « acte créatif ». Mais indépendamment de l'appellation choisie, Pacteau & Lubart (2006, p. 220) affirment qu' « à l'heure actuelle, il existe un large consensus pour concevoir la créativité comme la capacité à réaliser une production nouvelle qui soit à la fois originale et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ».

Dans le Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010), l'aspect technique, qui avait momentanément disparu au profit de la liberté d'expression, réapparaît dans une certaine mesure. Ainsi, comme le déclare actuellement la Conférence intercantonale de l'instruction

publique (CIIP) dans sa *Présentation générale* du PER (2010), les disciplines artistiques dans le cadre scolaire visent l'acquisition d'une variété de techniques pour développer l'expression, la perception et l'interprétation personnelle de l'enfant. Les deux aspects – technique et créatif – entrent en complémentarité dans cette vision actuelle des buts de l'enseignement artistique.

En supplément aux deux progressions qui viennent d'être décrites, il est possible d'observer une évolution au niveau terminologique. Cette observation est d'autant plus importante si l'on se réfère aux propos de Wirthner (2009, p. 107) selon lesquels « le choix de l'appellation des disciplines concernées dénote la manière de les considérer dans les plans d'études [...] ». Joliat (2011) retrace les différentes appellations attribuées à la musique dans le contexte scolaire. Cette discipline constitue une partie du berceau de l'instruction publique obligatoire, car dès 1874, elle est inscrite à la grille horaire scolaire sous le titre de « chant ». Entre 1945 et 1976, toujours d'après Joliat (2011), la discipline prend la dénomination de « musique ». Dès 1976, avec l'introduction des moyens romands « A vous la musique », le nouveau terme d' « éducation musicale » vient qualifier la branche (Joliat 2011 ; Schumacher, 2002). Ce n'est que récemment, avec la mise en vigueur du PER en 2012, que l'on revient au terme « musique ».

Forster (2009) et Zottos & Renevey Fry (2006) se sont également intéressés à une telle évolution, mais pour la discipline des arts visuels. Depuis son apparition au programme scolaire, qui remonte à l'introduction de l'instruction gratuite et obligatoire en 1874, et jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, cette discipline était inscrite sous le nom de « dessin ». En 1968, le Colloque d'Amiens « Pour une école nouvelle » souligna l'intérêt de l'éducation artistique dans le développement de l'être humain. Et son influence fut telle que l'ancien terme de « dessin » pris l'appellation d' « arts visuels » (Forster, 2009). Depuis l'adoption en 1972 du Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (CIRCE³ I), l'enseignement artistique comprend d'une part l' « éducation musicale » et d'autre part les « activités créatrices manuelles », qui regroupent le « dessin », les « travaux manuels » et les « travaux à l'aiguille » (Zottos & Renevey Fry, 2006). En 2004, avec l'adoption du Plan d'Etude Cadre Romand (PECARO), trois disciplines artistiques - le dessin, la musique et les activités créatrices – sont regroupées en une branche : l' « éducation artistique » (Schumacher, 2002). Le dernier changement en date, qui découle de l'introduction du Plan d'Etudes Romand (PER), réside dans la reconnaissance d'un domaine : *Arts*. Celui-ci comprend une distinction entre trois disciplines, à savoir les « arts visuels », les « activités créatrices et manuelles » et la « musique » (CIIP, 2010).

³ Pour obtenir le développement complet de l'abréviation, se référer au chapitre 9 *Répertoire des abréviations*.

Didier (2012), qui s'est plutôt penché sur la discipline des activités créatrices et manuelles constate que l'institutionnalisation de la créativité dans les programmes de 1972 a engendré une évolution des appellations disciplinaires. Il exemplifie ses propos en soulevant que les productions manuelles, réalisées à l'école maternelle et primaire, dénommées par le terme « bricolage » prennent l'appellation d'« activités créatrices et manuelles ». En ce qui concerne les plus grand degrés, l'« enseignement de la couture » devient les « activités créatrices sur textiles » par leur intégration au mouvement de créativité.

Ainsi, à l'école publique de 2012 en Suisse romande, la politique en matière d'enseignement artistique est au cœur de l'actualité. Le domaine des *Arts* est pleinement intégré au programme scolaire et la notion de créativité explicitement présente sous la capacité transversale dénommée « Pensée créatrice » (CIIP, 2010). Les détails apportés au paragraphe suivant démontrent la mesure selon laquelle les disciplines artistiques sont prises en considération dans le nouveau Plan d'Etudes Romand (PER).

2.1.3 Paysage actuel de l'intégration des *Arts* dans le PER

A la suite de la mise en place du concordat HarmoS qui traduit une volonté d'harmoniser l'enseignement obligatoire dispensé en Suisse, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) décide, pour la Suisse romande, d'édicter un Plan d'Etudes Romand (PER), adopté le 27 mai 2012 (CIIP, 2010). Avec l'introduction du PER, certains contenus de l'enseignement changent d'appellation et leur répartition prend un tout autre aspect. De manière à ancrer ce travail de recherche sur la situation actuelle en Suisse romande, il s'avère nécessaire de préciser l'organisation du plan et d'approfondir la place accordée au domaine des *Arts* dans ce dernier.

Le PER répartit les différentes années de scolarité obligatoire en trois cycles : le cycle un qui concerne les années 1 à 4 HarmoS, le cycle deux qui comprend le années 5 à 8 HarmoS et le cycle trois qui s'étend de la 9^{ème} à la 11^{ème} année HarmoS. Il existe ainsi trois versions du PER, une pour chaque cycle, qui amènent une progression au niveau des apprentissages, mais qui comportent toutefois certaines similitudes dans leur structure. En effet, les cinq domaines disciplinaires suivants sont communs à tous les cycles : *Langues*, *Mathématiques et sciences de la nature*, *Sciences humaines et sociales*, *Arts et Corps et mouvement*. Chaque domaine est ensuite divisé en disciplines distinctes. Une des spécificités du PER réside dans la prise en compte de trois entrées qui se complètent pour mener au « Projet global de formation de l'élève ». En effet, l'input des domaines disciplinaires fonctionne en lien étroit avec deux entrées supplémentaires, à savoir la *Formation générale* et les *Capacités transversales*. La schématisation qui suit représente fidèlement l'organisation décrite.

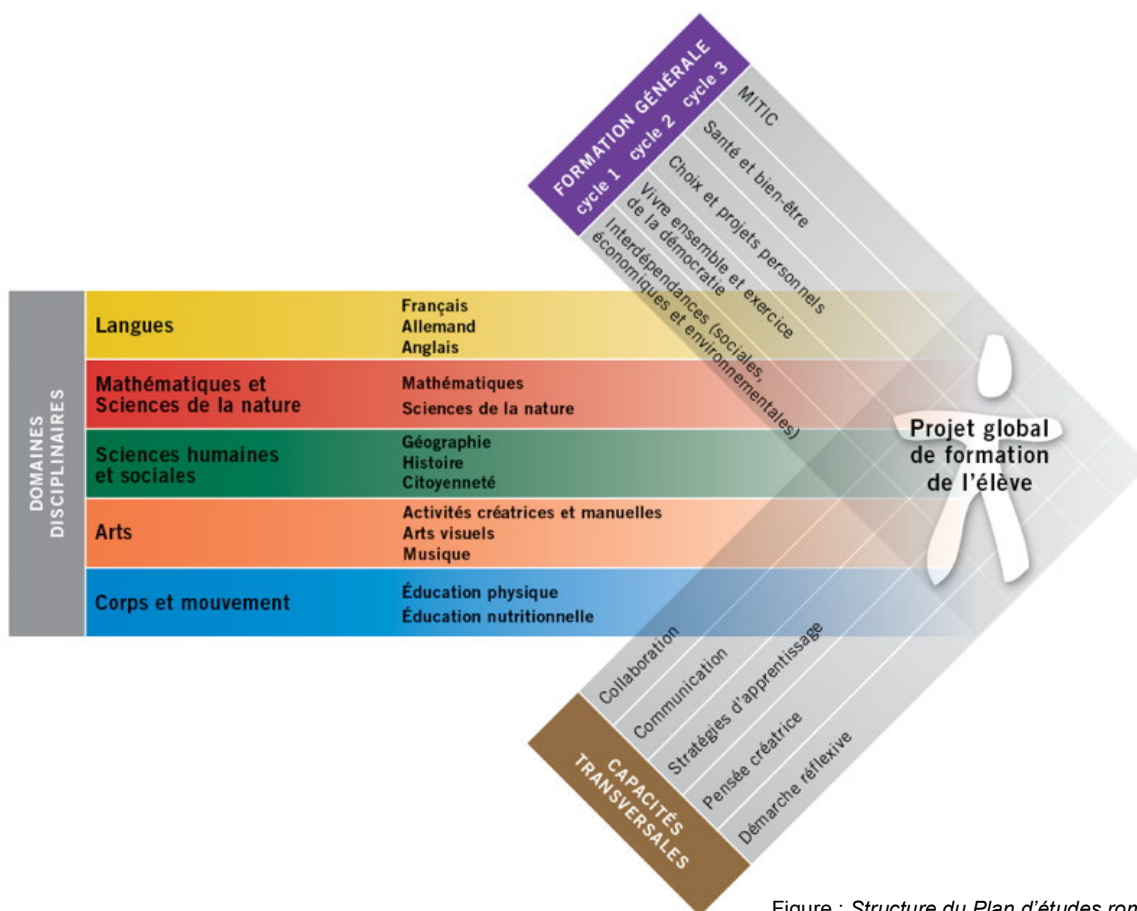
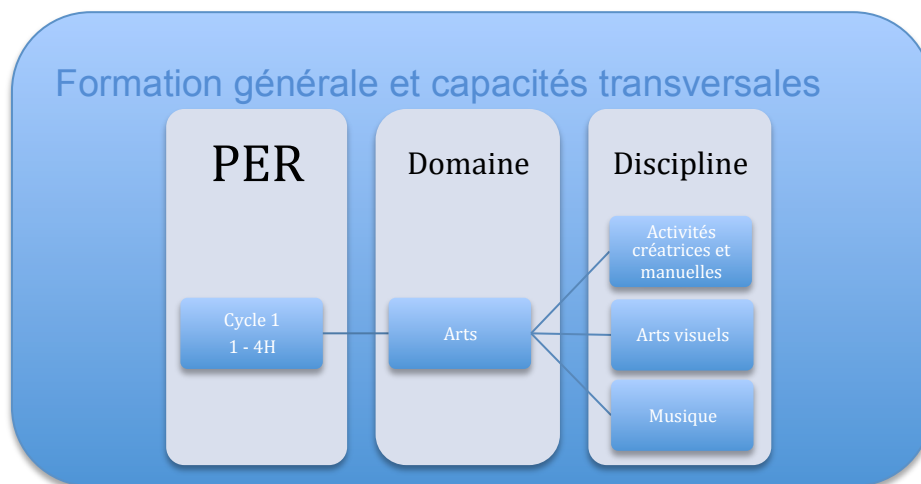


Figure : Structure du Plan d'études romand

En transférant cette structure pour le domaine des Arts, la CIIP (*Arts – Corps et mouvement*, 2010) distingue, dans sa présentation générale du PER, trois disciplines à part entière, à savoir les « Activités créatrices et manuelles » (AC&M), les « Arts visuels » (AV) et la « Musique » (Mu). Les deux disciplines des AC&M et des AV sont différenciées par le type de production et les techniques utilisées. Les AC&M dénomment toute production réalisée en trois dimensions, donc en volume, et regroupent ainsi des techniques telles que le modelage, la sculpture ou encore l'assemblage. Les AV désignent toute production réalisée en deux dimensions et concernent des techniques telles que le dessin, la peinture, le collage, la photo ou encore la vidéo.

Le schéma ci-après représente l'insertion des disciplines artistiques dans le PER et met également en avant le lien entretenu avec les deux autres inputs qui vont participer au *projet global de formation de l'élève*.



Le dernier niveau de structure intervient à l'intérieur même d'un « domaine disciplinaire ». Chacun des cinq domaines comprend des « visées prioritaires », qui décrivent les grandes orientations et délimitent le cadre d'évolution des apprentissages ; des « commentaires généraux », qui transmettent une vision synthétique par un réseau d'objectifs et de thématiques à aborder ; des « objectifs d'apprentissages » en relation avec les « visées prioritaires » ; une « progression des apprentissages » en parallèle à des « attentes fondamentales » et complétées par des « indications pédagogiques » (annexe 5) ; et finalement un « lexique », qui précise les notions spécifiques utilisées pour l'enseignement des disciplines qui constituent le domaine.

Ce dernier niveau de structure va maintenant être approfondi pour le domaine *Arts*. Ainsi, d'après le manuel *Arts – Corps et mouvement* rédigé par la CIIP (2010), les visées prioritaires qui concernent le domaine *Arts*, incluant aussi bien la discipline des AC&M, que celles des AV et de la Mu, sont « découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ».

Les commentaires généraux du domaine comprennent tout d'abord des intentions, qui avancent que :

Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer 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.
(p. 6)

Deuxièmement, ils déclinent la structure globale du domaine en distinguant quatre axes thématiques, à savoir « Expression et représentation », « Perception », « Acquisition de techniques » et « Culture », qui occupent une fonction de structuration de l'enseignement. Ces quatre axes thématiques sont déclinés pour chaque discipline du domaine. Et selon la

CIIP (p. 8), « la cohérence d'une lecture transversale et de séquences d'enseignement réunissant ces différents axes permet une approche globale des finalités des *Arts* ». Finalement, les objectifs d'apprentissages y sont synthétisés dans un réseau. Et comme la CIIP le précise :

Le réseau complet concerne chacune des disciplines. Ainsi, chaque objectif d'apprentissage se développe autant dans les *Activités créatrices et manuelles*, les Arts visuels que dans la Musique. Les différences interviennent essentiellement au niveau des composantes concernées qui relèvent parfois de spécificités propres à l'une ou l'autre discipline. (p. 7)

La CIIP (p. 7) relève également au passage que « les dénominations des enseignements qui contribuent principalement au domaine Arts varient sensiblement d'un canton à l'autre ». Ainsi, les disciplines décrites précédemment concernent le canton de Neuchâtel. Mais suivant le canton dans lequel on enseigne, il serait possible d'être confrontés à différentes disciplines artistiques telles que le « Cinéma », le « Théâtre », la « Danse » ou encore l'« Histoire de l'art ».

Les objectifs d'apprentissages, qui sont donc communs aux trois disciplines du domaine *Arts* et qui entretiennent un lien étroit avec les quatre axes thématiques, sont « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques... », « Mobiliser ses perceptions sensorielles... », « Explorer diverses techniques plastiques et artisanales... » et « Rencontrer divers domaines et cultures artistiques... ».

La progression des apprentissages décrite dans le manuel *Arts – Corps et mouvement* rédigé par la CIIP est propre à chaque division disciplinaire. Chaque progression présente des exemples et un vocabulaire spécifique à la discipline concernée.

D'après la présentation générale du PER rédigée par la CIIP, la finalité qui incombe à l'école publique quant au domaine *Arts* consiste à fonder et développer « une culture artistique conjuguant la perception, l'expression, la pratique de techniques variées et l'usage de divers matériaux et instruments, la sensibilisation aux formes diverses du patrimoine artistique, aussi bien dans les arts plastiques que musicaux » (p. 13). Il est également précisé qu'il « permet aux élèves d'explorer les langages visuels, plastiques et sonores en développant les capacités créatrices tant manuelles que visuelles ainsi que les bases en musique » (p. 27).

2.2 L'intelligence

L'intelligence est un concept vaste dont les définitions sont innombrables. « Il est courant chez les pessimistes de dire qu'il y a autant de définitions de l'intelligence qu'il y a de

spécialistes, les optimistes pensant, eux, qu'il y a seulement autant de définitions que de théories » relève Lécuyer (2006, p. 11). A titre d'exemple, la pédagogie la conçoit comme l' « aptitude à traiter l'information pour résoudre des problèmes et s'adapter à des situations nouvelles » (Raynal & Rieunier, 2010) alors que pour le scientifique Alfred Binet, « l'intelligence, c'est ce que mesure mes tests » (Raynal & Rieunier, 2010, p. 242).

Ainsi, ce chapitre du cadre théorique met en avant deux conceptions relatives au concept d' « intelligence ». Un premier point de vue choisi, qui présente une approche développementale, est celui de Jean Piaget. Malgré les nombreux remaniements, prolongements ou les multiples contestations, son modèle constitue une référence en matière de psychologie cognitive (Lécuyer, 2006). La seconde vision est celle, plus contemporaine, d'Howard Gardner, psychologue cognitiviste américain, qui concorde avec les propos de Paul Guillaume repris par Lécuyer (2006, p. 9) : « Dire que quelqu'un est intelligent, c'est porter un jugement de valeur. »

2.2.1 Le développement cognitif selon Jean Piaget

Au milieu d'une bataille entre l'inné et l'acquis, à travers les mouvements respectifs de l'innéisme et du béhaviorisme, Piaget innove en proposant une théorie constructiviste dans laquelle les structures mentales (inné) et le monde extérieur (acquis) interagissent (Fournier & Lécuyer, 2009). En effet, au lieu de s'interroger, comme ses prédécesseurs, à la nature de l'intelligence, Piaget va se pencher sur la manière dont les connaissances se développent dans l'esprit humain (Larivée & Legendre, 2007, chap. 2). De cette vaste interrogation, il va développer sa théorie du développement de l'intelligence chez l'enfant. Celle-ci « conçoit l'évolution de la pensée de l'enfant comme une succession de stades avec leur structure logique propre », s'exprime Chapelle (2000, p. 71). Vaillé (2005, p. 30) le rappelle, « ce modèle de développement est souvent comparé à la montée des marches d'un escalier ». Piaget distinguait trois stades principaux au développement de l'intelligence : la période *sensori-motrice*, la période de *l'élaboration des représentations et des opérations concrètes* et la période des *opérations formelles* (Larivée & Legendre, 2007). Le passage d'un stade à l'autre s'effectue par interaction entre deux processus clés : l'assimilation, un mécanisme d'appréhension d'un objet par les structures mentales existantes chez le sujet et l'accommodation, un mécanisme par lequel le sujet modifie une structure cognitive pour s'adapter à l'objet ou à l'environnement (Larivée & Legendre, 2007).

Comme le résumait Larivée & Legendre (2007, p. 111), Piaget considère que l'intelligence « ne doit donc pas être considérée en tant qu'état, mais en tant que processus de construction ». Cette conception, Fournier & Lécuyer (2006, p. 19) le soulignent,

engendre alors « un nouveau cadre théorique de référence pour la psychologie : le constructivisme ».

Toujours d'après Larivée & Legendre (2007), plusieurs arguments plaident en faveur de la théorie opératoire de Jean Piaget. Tout d'abord, elle constitue une théorie très complète, car elle concerne le développement de l'individu de sa naissance jusqu'à l'âge adulte. Puis, en psychologie cognitive, cette théorie constitue une référence, dans le sens où elle alimente les nouvelles tendances sur l'intelligence de l'enfant et va jusqu'à influencer leur dénomination : modèles néopiagétiens ou postpiagétiens par exemple. Et sur ce point, Vaillé (2005) s'accorde en décrivant que, parmi toutes les théories différentes qui constituent l'héritage en mouvement de Jean Piaget, pour le moment, aucune n'a le dessus sur les autres. Et « tout laisse penser que la demeure piagétienne, portes et volets ouverts, restera en chantier pour longtemps » (Vaillé, 2005, p. 34). Troisièmement, les travaux de Piaget sont multidisciplinaires et ainsi, ils concernent autant les mathématiques que la biologie ou la pédagogie.

Nonobstant cette argumentation, plusieurs auteurs (Fournier, 2006 ; Streri & Mellier, 2006 ; Vaillé, 2006 ; Larivée & Legendre, 2007) soulèvent que la théorie du développement intellectuel défendue par Jean Piaget a été et continue d'être soumise à de nombreuses critiques, entre autres celle de ne pas tenir compte de l'influence de l'environnement social de l'enfant, relevée par Fournier (2006). Toutefois, ce même auteur signale l'impact de la théorie en formulant que :

Malgré donc les nombreuses critiques qui ont été émises, la théorie de J. Piaget et les autres théories constructivistes de cette période de l'histoire de la psychologie de l'enfant sont encore au centre des discussions. Tout simplement parce qu'elles mettaient en avant une chose simple mais résolument nouvelle à leur époque : étudier l'enfant et la manière dont se construit son psychisme est la meilleure façon de comprendre la pensée humaine. (p. 23)

Jean Piaget lui-même s'est peu exprimé sur les thématiques liées au domaine des *Arts*. Il aborde toutefois l'éducation artistique en lien avec le développement cognitif de l'enfant et observe la tendance naturelle de celui-ci à s'exprimer fondamentalement à travers des moyens d'expression artistique. Il observe cependant que « lorsqu'on étudie les fonctions intellectuelles ou les sentiments sociaux, on constate un progrès plus ou moins continu, tandis que, dans le domaine de l'expression artistique, on a au contraire l'impression fréquente d'un recul » (Piaget, 1954, p. 22). Même si Piaget (1954) distingue clairement les « tendances artistiques » des autres « fonctions mentales », il n'en établit pas moins cette constatation :

[...] sans une éducation artistique appropriée qui parvienne à cultiver ces moyens d'expressions et à encourager ces premières manifestations de la création esthétique, l'action de l'adulte et les contraintes du milieu familial ou scolaire aboutissent en général à freiner ou à contrecarrer de telles tendances au lieu de les enrichir. (p. 22)

Cette affirmation gagne à être considérée parallèlement aux propos de Lubart (2011, p. 67) qui atteste que « l'environnement exerce un rôle clé à la fois dans le développement des capacités créatives et dans les diverses formes que peut prendre l'expression créative ». En s'intéressant plus spécifiquement à l'influence du milieu scolaire, il explique que dans l'école traditionnelle, la prise de risque – propre à la créativité – n'est que rarement encouragée. La tendance est plutôt dans la valorisation de règles fixes, d'enseignements par disciplines bien délimitées et d'évaluations moulées, où chaque question n'a qu'une seule réponse possible. Lubart (2011) développe que face à une telle nature de la scolarité, l'attitude qui tend à éviter les situations « difficiles » pour échapper à un éventuel échec se répand lorsque les élèves avancent dans le système scolaire. Et « cette attitude, visant à éviter les risques, bien qu'adaptative dans le cadre scolaire, va à l'encontre des traits impliqués dans la créativité » (Lubart, 2011, p. 71).

Mais si Lubart (2011) et Piaget (1954) voient tous deux dans l'école un environnement qui influence l'expression créative, chacun amène ses propres nuances. Lubart (2011) reconnaît le rôle crucial de l'école par l'acquisition de compétences et de capacités intellectuelles, et par la socialisation. Il considère cependant que l'influence sur la créativité peut être autant favorable que défavorable. En affirmant qu'« il est important de travailler avec les enseignants sur leur attitude face aux comportements créatifs dans la classe, du fait de leur position privilégiée pour stimuler ou étouffer cette créativité » (Lubart, 2011, p. 72), il conçoit que les enseignants ont le « pouvoir » de générer l'expression créative ou de la dévaloriser. De manière plus optimiste, Piaget (1954) reconnaît le cadre offert par l'école comme un moyen d'éviter le phénomène de régression qu'il a pu observer, tout en rappelant la dérive suivante, propre à tout enseignement et de laquelle il faut être conscient :

[...] l'éducation artistique doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence ; et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés : la beauté, comme la vérité, ne vaut que recrée par le sujet qui la conquiert. (p. 23)

2.2.2 La théorie des intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples (IM) naît des réflexions de l'américain et psychologue cognitiviste Howard Gardner (Raynal & Rieunier, 2010), qui contestait les représentations « traditionnelles » de l'intelligence. Gardner (1998) rappelle que ces conceptions « classiques » étaient directement liées à la première méthode conçue pour évaluer les chances de réussite des élèves dans les classes d'école primaire : le « test d'intelligence » élaboré conjointement en 1905 par Alfred Binet et Théodore Simon dont l'échelle prit par la suite la dénomination de Quotient Intellectuel (QI). Gardner (1998, p. 17) constate qu'« avec le QI, on disposait d'un étalon unique et universel des facultés mentales ». Cependant, il en déduit qu'une telle conception de l'intelligence appelle forcément à une école « uniforme », avec un même programme pour tous et des évaluations d'un seul type qui catégorisent les élèves uniquement selon des compétences logico-mathématiques et langagières (Gardner, 1998 ; Raynal & Rieunier, 2010). Plus récemment, Buzan (2007, p. 35) vient appuyer cette constatation en relevant qu'« il est aussi absurde de supposer que les dimensions du pied de la femme chinoise étaient celles d'un corps normalement développé que d'affirmer que les tests d'intelligence mesurent un développement intellectuel normal ».

Ainsi, l'approche proposée par Gardner (1998) offre une conception nouvelle de l'esprit et veut déboucher sur une vision de l'école différente, plus ouverte, et surtout centrée sur l'individu et ses capacités. Gardner (1998) transmet la préoccupation suivante :

Je ne m'inquiète pas pour les quelques jeunes qui sont compétents en toutes disciplines : ils s'en tireront très bien. Je me préoccupe de ceux qui ne brillent pas aux tests standardisés et sont donc considérés comme dénués de dons. (p. 23)

Ainsi Gardner (1998) choisit l'appellation de « théorie des intelligences multiples » pour sa nouvelle approche qu'il décrit comme « une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs contrastés » (p. 18-19). Il défend comme suit les deux termes choisis pour dénommer sa théorie : « intelligence » pour accorder à sa nouvelle approche une importance équivalente à l'intelligence « mesurée » par le fameux test de Quotient Intellectuel (QI) et « multiples » pour relever un nombre indéterminé de capacités différentes.

Gardner (1998, p. 29) s'interroge : « De façon générale, pourquoi l'acceptation contemporaine du mot intelligence laisse-t-elle de côté de si vastes domaines de l'activité humaine ? ». Il considère alors l'intelligence comme « la faculté de résoudre des problèmes

ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités » (p.19). Et par les propos suivants, il distingue l' « intelligence » des « intelligences »,

Je considère les intelligences comme des potentiels biologiques bruts, dont la forme pure n'est discernable que chez ceux que l'on appellera, au sens technique du terme, des « phénomènes ». La plupart d'entre nous combinent leurs intelligences pour résoudre les problèmes et répondre aux besoins de notre culture, par le biais de choix spirituels, professionnels ou autres. (p. 22)

La théorie des IM met en évidence sept formes d'intelligence, à savoir les intelligences « langagière », « logico-mathématiques », « spatiale », « musicale », « kinesthésique », « interpersonnelle » et « intrapersonnelle » (Gardner, 1998). Mais le père de cette approche transmet que l'important n'est pas la spécificité de chaque intelligence catégorisée, mais plutôt l'aspect pluriel de l'intellect qui est sous-entendu. Et il avance ainsi qu' « il est essentiel de reconnaître et de cultiver tous les types d'intelligence humaine ainsi que toutes leurs combinaisons. C'est par la combinaison de nos intelligences que nous différons tous les uns des autres » (p. 25).

Gardner (1998) accorde une importance considérable à l'éducation et à l'enseignement dans le développement des intelligences qu'il décline dans sa théorie. Ainsi, chaque individu possède, dès sa naissance et par son patrimoine génétique, des capacités dans chacune des intelligences distinguées. Toutefois, chacune de ces intelligences présentes en nous va subir un développement différent selon la personne. Ainsi, tout en respectant certains stades, nos intelligences vont plus ou moins se développer. Certains individus seront appelés « prometteurs », lorsqu'une de leurs intelligences sera plus développée que les autres et qu'ils posséderont plus d'aptitudes dans cette dernière. Gardner (1998, p. 45) ouvre alors une possibilité d'action en avançant que « des interventions intensives à un âge précoce pourraient peut-être placer un grand nombre d'enfants à un niveau « prometteur ».

3 PROBLEMATIQUE

Les approfondissements théoriques qui viennent d'être développés apportent certains éléments de réponse aux questions initiales, posées dans l'introduction de ce travail.

Tout d'abord, la justification de la présence de disciplines artistiques dans le cursus d'enseignement scolaire actuel, aux cycles 1 et 2 en Suisse romande, s'alimente de trois arguments. Premièrement, des disciplines artistiques ont toujours été intégrées au programme scolaire, dès l'introduction de l'école obligatoire. Cet élément, qui se résumerait par la notion d'héritage ou de tradition, explique en partie leur présence actuelle au cursus scolaire. Deuxièmement, le contexte contemporain au niveau européen promeut l'enseignement artistique et définit le cadre scolaire comme un lieu privilégié pour dispenser la base d'une telle éducation. Cet élan commun, qui transmet un renouvellement d'intérêt pour tout ce qui touche à l'art, appuie d'autant plus la place des disciplines artistiques dans un cadre scolaire. Troisièmement, les recherches et les observations sur les apports de l'art pour le développement de l'enfant, constituent également un argument de poids et rappellent que le programme scolaire se doit d'évoluer avec son temps.

Si ce dernier argument constitue un élément de réponse à la première question, il n'en débouche pas moins sur le questionnement suivant : quelle est l'incidence de l'enseignement artistique sur le développement de l'enfant ? Les aspects, tirés du cadre théorique, qu'il paraît nécessaire de synthétiser pour répondre à cette question, tiennent en deux points de vue. Le premier, basé sur des observations scientifiques, met en avant les compétences développées par la pratique et le côtoiement de l'art. Le second point de vue, qui part plutôt de l'observation des manifestations de l'expression artistiques chez l'humain, révèle que l'expression fondamentale du développement psychologique de l'enfant s'effectue dans le domaine de l'art et qu'on assiste à un phénomène de régression des compétences artistiques, si celles-ci ne sont pas stimulées. Les deux visions amènent à la même conclusion : l'enseignement de disciplines artistiques occupe une place importante dans le développement de l'enfant pour deux raisons. D'une part, il s'insère en continuité d'un comportement fondamental et spontané qui veut que l'enfant exprime et extériorise sa personnalité à travers différents moyens : dessin, chant, jeu symbolique, ... D'autre part, la stimulation régulière des différentes expressions artistiques permettra le développement de compétences spécifiques, interdisciplinaires et complémentaires à celles mobilisées pour des disciplines telles que le français ou les mathématiques.

Mais si les apports des activités artistiques sont maintenant démontrés, une sélection est tout de même menée parmi la variété de champs considérés comme artistiques (théâtre, musique, arts visuels, activités manuelles, danse, etc.). La réalité est telle que les trois

disciplines suivantes ont été sélectionnées pour le canton de Neuchâtel : les activités créatrices et manuelles, les arts visuels et la musique. Ce choix est en adéquation avec le contenu du PER, qui répertorie exactement ces trois disciplines dans le domaine des *Arts*.

En lien avec l'introduction de ce nouveau plan d'études, une influence sur la place de l'enseignement artistique dans le programme scolaire est observable. Le PER fait tout d'abord apparaître les disciplines artistiques sur un pied d'égalité par rapport aux autres champs scolaires et leur accorde ainsi une crédibilité écrite et posée. Toutes les disciplines, quelle que soit leur nature, participent au projet de formation de l'élève. Cependant, si cet élément positif dans la considération du domaine des *Arts* peut être relevé, on peut également soulever qu'aucun champ artistique supplémentaire n'a été introduit et que le nombre de périodes dévolues aux disciplines qui composent l'enseignement artistique n'a pas été augmenté...

Peut-être que l'établissement d'une corrélation entre l'expression artistique et l'intelligence pourrait faire évoluer certaines conceptions et amener à consacrer plus de temps à l'exercice d'activités artistiques. Car les fondements théoriques sur le concept d'intelligence développés au chapitre 2.2 peuvent effectivement dévoiler l'activité artistique comme une forme d'intelligence. La théorie de Piaget, qui se révèle pertinente pour cette recherche, révèle deux aspects primordiaux du développement cognitif de l'individu. Premièrement, les processus d'assimilation et d'accommodation participent à la construction de l'intellect humain. Or, ils se trouvent mobilisés dans de nombreux domaines de l'activité humaine, notamment dans les champs qui touchent aux *Arts*. Puis, la nature constructiviste de cette théorie fait de l'intelligence un processus en continu mouvement. Selon cette définition, toute activité artistique qui fait intervenir ces processus et qui suit une construction se révèle être une forme d'intelligence.

Quant à la conception de l'intelligence proposée par Gardner, elle a le mérite de nous faire prendre conscience que certaines mesures intellectuelles classiques offrent une représentativité limitée des compétences d'un individu. Et la théorie des IM, développée par ce psychologue, apporte un point de vue nouveau et formateur, dans le sens où elle sous-entend un aspect pluriel à l'intellect et inclut ainsi un nombre plus élevé de domaines de l'activité humaine. Elle rencontre par ailleurs une grande popularité dans le domaine des sciences de l'éducation et auprès des acteurs du système éducatif. En effet, à travers une telle conception de l'intelligence, chaque enfant peut être valorisé pour des capacités et des compétences qui lui sont propres. La valeur de l'enfant peut être reconnue, indépendamment du domaine dans lequel elle se manifeste. Ainsi, des enfants qui dévoileraient plus de compétences dans les disciplines artistiques que dans les disciplines scientifiques, n'en seraient pas considérés comme moins intelligents.

Les deux théories nous permettent de considérer la pratique des activités artistiques comme l'expression d'une forme d'intelligence. En se basant sur Piaget, c'est le processus créatif lui-même qui se révèle comme une manifestation de l'intellect humain. Alors que selon Gardner, ce sont les compétences en jeu dans un processus créatif – sous-jacent à toute discipline artistique – qui définissent les activités du domaine des *Arts* comme des démonstrations d'intelligence.

La documentation utilisée pour alimenter le cadre théorique exposé précédemment, l'éventail de ressources sélectionnées pour poser le cadre de ma recherche, et les éléments théoriques utilisés pour répondre à mes questions de départ, mènent aux deux constatations suivantes. D'une part, le lien entre l'enseignement artistique et la notion d'intelligence n'est pas souvent établi, les deux concepts pouvant paraître antagonistes de prime abord. D'autre part, comme l'introduction du PER est récente, peu d'études se sont intéressées à la place qui est dès lors accordée au domaine des *Arts* dans le contexte scolaire de Suisse romande, acutellement. Fournie par tous les apports théoriques rapportés dans la première partie de ce travail de recherche, la situation décrite ci-dessous peut être cernée.

Dans une politique qui veut accorder plus d'importance aux disciplines artistiques à travers le contexte scolaire, l'introduction du PER amène un nouveau regard sur le domaine des *Arts* en mettant quatre axes complémentaires en corrélation : culture, perception, technique et création. Ce constat démontre la volonté théorique d'accorder une place à part entière au domaine des *Arts*, démarche qui s'inscrit dans la tendance européenne qui incite les ministères de l'éducation à accorder plus d'importance aux activités artistiques. Ainsi, les disciplines de ce groupe, dont celle des activités créatrices et manuelles, prennent de nouvelles visées. Ces dernières se révèlent globales, et ne constituent pas une marche à suivre, outil auquel les enseignants ont souvent recours. Constituant un cadre de référence, le PER s'alimente d'une liberté d'action, paradoxalement génératrice d'instabilité pour les enseignants.

En effet, ces derniers, tous degrés confondus, sont confrontés à l'introduction de ce nouveau plan d'études, qui découle de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Concrètement, ils font face à l'accoutumance à la nouvelle répartition des degrés en cycles, la prise en main et en connaissance du nouveau plan d'études, la découverte des objectifs et l'utilisation des nouvelles méthodes officielles introduites dans la continuité du plan. Leurs conceptions se voient ainsi remises en question par les nouvelles considérations transmises par le PER. En effet, l'héritage d'un regard intellectualiste de l'école, qui marginalisait les disciplines artistiques, entre en conflit avec le

point de vue théorique novateur voulant que toute discipline inscrite au programme scolaire participe de manière équivalente au projet de formation de l'élève. Il y a donc en effet, derrière cette évolution conceptuelle, l'amorce d'un changement de paradigme. Et comme dans tout renouvellement d'opinion, un certain degré d'adaptation doit prendre place, impliquant ainsi une marge temporelle d'accoutumance et d'ajustement. Ce temps est nécessaire pour que les volontés théoriques deviennent une réalité pratique. Dans cette optique et plus spécifiquement pour la discipline des activités créatrices et manuelles, les enseignants sont conscients de la liberté que leur offre le PER quant à la manière d'aborder la discipline et de la concevoir en adéquation avec les finalités explicitées par le plan. Une liberté toutefois source d'insécurité qui se ressent dans la confusion, mais qui pourrait être uniquement ponctuelle et propre à une période de transition. Forte de ce schéma de réflexion, la question de recherche suivante apparaît :

Dans quelle mesure les enseignants généralistes des classes des cycles 1 et 2 du canton de Neuchâtel conscientisent-ils leur pratique de l'enseignement des activités créatrices et manuelles selon les visées définies par le PER ?

Le choix de cibler la recherche à travers la discipline des AC&M est expliqué dans la suite de ce travail, au chapitre qui concerne la méthodologie.

De cette interrogation découlent certains postulats, à même de cerner les choix méthodologiques qui suivront.

Premièrement, les enseignants sont en possession du cadre de référence que constitue le PER, mais il est envisageable qu'ils ne s'y réfèrent pas encore de manière systématique.

Deuxièmement, et en connaissance de la période de transition qui est vécue en ce moment, la hiérarchisation des disciplines, qui marginalise le domaine des *Arts*, pourrait encore représenter une réalité dans l'esprit des enseignants.

Troisièmement, la nature globale des visées du PER détonne avec le caractère directif des outils qui intéressent souvent les enseignants. Cette généralité du cadre référent peut constituer un facteur de découragement chez les enseignants, et les en retenir d'une utilisation régulière.

Finalement, une meilleure connaissance des visées du PER et de la manière de les aborder permettrait une évolution positive de la considération des activités créatrices et manuelles. Cette perspective optimiste pourrait être transférée à tout domaine inscrit au programme scolaire, mais dans le cadre de cette recherche, elle se limite à la discipline concernée, à savoir les activités créatrices et manuelles. Les raisons de cette délimitation sont exposées en détails dans le chapitre suivant, qui explicite la méthodologie sélectionnée

pour approfondir la question de recherche et permettre l'affirmation ou l'infirmer des hypothèses ci-posées.

4 METHODOLOGIE

En préambule de ce chapitre, il convient de relever que toute recherche dans le domaine artistique est rendue difficile par le choix d'une méthodologie réalisable et objective. Ainsi, les choix exposés ci-après sont propres au contexte de cette recherche et représentent une possibilité parmi d'autres pour récolter des informations dans le champ de l'enseignement artistique qui est dispensé à l'école primaire aujourd'hui.

Etant six semaines en stage dans une classe d'école primaire de niveau 4H, je juge pertinent d'opter pour une méthodologie active, où mon enseignement fera partie intégrante de mes outils méthodologiques. Il m'est maintenant indispensable de centrer ma méthodologie en effectuant des choix à plusieurs niveaux.

Une première sélection est à effectuer dans la discipline artistique à prendre en considération. En effet, le projet de créer un outil méthodologique interdisciplinaire, donc mobilisable autant pour les arts visuels, que pour les activités créatrices et manuelles et que la musique, paraît trop ambitieux. Plusieurs réflexions me mènent au choix d'une focalisation disciplinaire des activités créatrices et manuelles. Tout d'abord, étant en formation d'enseignante généraliste, la discipline concernée doit être enseignée par un généraliste de manière à ce que je puisse également en dispenser l'enseignement. Puis, la discipline choisie doit apparaître à la grille horaire du degré où j'effectuerai mes six semaines de stage. Troisièmement, étant soumises à plusieurs consignes de stage avec un retour attendu par les formateurs concernés, il est plus judicieux de préférer une discipline pour laquelle je n'ai pas de contraintes particulières fixées par mon établissement de formation, à savoir la Haute Ecole Pédagogique (HEP). Ayant des directives précises pour la discipline de la musique, mon choix ne se portera pas sur celle-ci. Finalement, un minimum de deux heures hebdomadaires doit constituer le temps d'enseignement de la discipline. Ce critère me permet d'avoir un nombre total de périodes enseignées suffisant pour tendre à des résultats objectifs.

Un second éventail d'options à considérer concerne les outils méthodologiques. En regard de tous les aspects explicités précédemment, mon choix se porte sur l'utilisation de deux outils. Tout d'abord, je souhaite élaborer une séquence didactique d'enseignement (annexe 1), selon les finalités et l'approche exposées dans le PER, pour ensuite la mener dans ma classe de stage et la faire tester simultanément par d'autres enseignants. Le

premier outil constitue donc un protocole de recherche, dans le sens où la séquence sera réalisée, analysée, commentée et critiquée par des pairs. La récolte de données sous forme écrite se fera par le moyen du deuxième outil choisi : le questionnaire. Mon intention est d'obtenir des informations qualitatives plus que quantitatives. Même si cela semble contradictoire, le questionnaire paraît, dans le contexte de mon travail, plus adapté. En effet, la récolte de réflexions à la suite de la réalisation d'un protocole ne nécessite pas forcément d'entretien. Il suffit que les questions posées et envoyées aux enseignants soient de type « à développement » et donc sous forme « ouvertes ». Ainsi, en amont et en aval de ce protocole, deux questionnaires sont à remplir, à savoir : un questionnaire *a priori* (annexe 2) et un questionnaire *a posteriori* (annexe 3), tous deux sur l'enseignement artistique en lien avec la séquence menée.

Plus en détails, la séquence est élaborée d'après les quatre axes qui donnent la ligne directrice aux disciplines artistiques référencées dans le PER. L'axe « culture » est abordé par la tradition des cadeaux de Noël en lien avec la période de l'année dans laquelle se déroule la séquence, c'est-à-dire les six semaines qui précèdent Noël. L'axe « technique » est représenté par le collage. L'axe « perception » est traité à travers la découverte de la colle de riz. Et l'axe « expression » intervient dans la dernière étape de la séquence, lorsque l'enfant va mobiliser ses compétences acquises durant la séquence pour aboutir à une création de sa conception. Cette séquence est planifiée en quatre phases de deux périodes de 45 minutes chacune et tous les objectifs d'apprentissages fixés sont tirés des compétences visées par le PER.

L'élaboration de la séquence suit certaines étapes. L'ancrage culturel est tout d'abord pris en considération, suivi du choix de la technique que je souhaite travailler avec les élèves. Puis, considérant ces deux éléments fixes, je passe à une phase de détermination des buts et des objectifs. Une sélection d'activités est ensuite effectuée pour permettre de réaliser les buts et de développer les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. La conception d'un produit final vient achever tout ce processus de construction.

Les critères suivants délimitent le cadre de réalisation de la séquence: la séquence doit être menée et analysée par des enseignants qui pratiquent leur métier dans une classe d'école primaire de niveau 4H ; elle doit prendre place dans les six semaines qui précèdent Noël.

Concernant les questionnaires, les questions qu'ils comportent sont regroupées en deux catégories : certaines concernent la séquence didactique en elle-même, et d'autres touchent à la conception de l'enseignant concernant l'enseignement artistique à travers les activités créatrices et manuelles. Ces outils ont été élaborés grâce à la fonctionnalité

« Formulaire » de l'espace en ligne Google Drive. Ainsi, chaque questionnaire est accessible à l'aide d'un lien et peut être rempli informatiquement.

Cinq enseignants - qui représentent quatre classes différentes, car deux enseignants travaillent en duo - ont accepté de mener le protocole et de répondre aux questionnaires.

5 TRAITEMENT DES DONNEES ET RESULTATS

5.1 Méthode de traitement de données et d'analyse

Les informations récoltées grâce aux deux questionnaires - qui ont précédé et suivi la réalisation du protocole - sont traitées de la manière suivante. Un premier travail de synthèse consiste à élaborer pour chaque questionnaire un tableau de mots-clés (annexe 4), qui résume les réponses et permet d'avoir une vue d'ensemble des résultats. Ainsi, certaines similitudes entre les réponses et certaines tendances communes peuvent déjà être observées.

Puis, un niveau d'analyse plus fin est réalisé. Les questions de chaque questionnaire sont traitées de manière distincte et se voient développées par deux paragraphes : un premier – descriptif - et un second – analytique.

La troisième partie de l'analyse présente un caractère conclusif. Mais de manière à ne pas alourdir le développement de ce chapitre, les conclusions concernent chacun des questionnaires et non chaque question en elle-même.

Finalement, un dernier plan analytique met en relation les deux questionnaires de manière à relever une éventuelle évolution provoquée par la réalisation du protocole de recherche. Ce dernier niveau d'analyse comprend trois paragraphes : le premier descriptif, le second analytique et le dernier conclusif.

5.2 Premier niveau d'analyse

Les deux tableaux de mots-clés créés à partir des questionnaires permettent de dégager des tendances à plusieurs niveaux.

A partir du questionnaire *a priori*, deux prédispositions peuvent être observées. La première – qui touche aux considérations des enseignants pour les disciplines artistiques – relève d'une propension intuitive à considérer les disciplines artistiques comme importantes. Cependant, peu d'arguments théoriques et peu de liens avec la présence officielle du domaine des *Arts* dans le PER viennent appuyer cette conception. Le fait que l'intuition des enseignants accorde une telle place aux disciplines de ce domaine est réjouissant. Mais il le

serait d'autant plus si ces considérations pouvaient être argumentées et prendre appui sur de solides fondements.

Une seconde tendance dévoile une réception mitigée de la séquence didactique transmise aux enseignants en tant que protocole de recherche. Il semble effectivement que les enseignants soient, de manière générale, partagés entre le caractère complet de la séquence et le travail de préparation qui en découle, le tout s'insérant dans une période de l'année plutôt chargée.

A partir du questionnaire *a posteriori*, deux orientations peuvent également être mises en avant. La première – en lien avec le protocole de recherche – fait apparaître une réalité d'adaptation de la séquence didactique. Chacun a considéré l'application du protocole proposé selon le contexte de sa classe et selon son cadre de travail. Cette constatation généralisée est positive, car elle démontre une attention particulière des enseignants pour l'enseignement qu'ils dispensent. La seconde orientation laisse apparaître que les conceptions des enseignants sont relativement figées. En effet, la majorité des enseignants ne relève aucune évolution dans sa considération des *activités créatrices et manuelles* et des disciplines artistiques de manière plus générale.

Ces quatre tendances générales s'alimentent du deuxième niveau d'analyse, qui prend maintenant chaque question en elle-même et la traite par les visions descriptive et analytique.

5.3 Deuxième niveau d'analyse

La première série de questions analysées est celle du questionnaire *a priori* sur l'enseignement artistique.

Cochez les disciplines en lien avec le domaine des Arts du PER que vous enseignez dans votre classe⁴.

Les résultats obtenus à cette question sont tous identiques. Chaque enseignant enseigne les trois disciplines intégrées au domaine des Arts dans le PER, à savoir les *activités créatrices et manuelles*, les *arts visuels* et la *musique*.

Le fait que chaque enseignant dispense un enseignement dans les trois disciplines du domaine des *Arts* s'accorde avec la conception qu'il n'est pas nécessaire d'être spécialiste pour amener des activités qui donneront aux élèves le goût pour l'art.

Comment considérez-vous les disciplines artistiques (ou disciplines d'éveil) par rapport aux autres disciplines présentes au programme scolaire ?

⁴ A la suite d'un problème informatique, lié aux questions à choix multiples du questionnaire, la récolte de données a dû être refaite spécifiquement pour cette question. Les enseignants ont été recontactés par mail.

A cette question, les enseignants relèvent que les disciplines artistiques sont importantes en elles-mêmes, ceci pour diverses raisons. Et dans la vision comparative voulue par la question, ils relèvent que ces disciplines d'éveil sont « complémentaires » aux autres disciplines du programme, qu'elles permettent à certains enfants de « compenser leurs difficultés scolaires » ou encore qu'elles « développent des compétences différentes » ; un enseignant soulève également que « la liberté n'est pas une notion présente dans les autres disciplines du programme » et précédemment de dire qu'il « essaye de respecter les heures prévues à ces disciplines [...] ». »

La considération des enseignants pour les disciplines du domaine des *Arts* s'accorde avec les points de vues développés dans le cadre théorique concernant les apports de telles branches pour l'enfant. Toutefois, le fossé entre les conceptions et la réalité se laisse deviner dans les propos des enseignants. Et les disciplines artistiques semblent toujours subir le poids d'une certaine hiérarchisation, qui découle de la liberté que prend l'enseignant de « mordre » sur les périodes dévolues à ces disciplines.

Comment vous représentez-vous l'enseignement des activités créatrices et manuelles dans le cadre scolaire ?

Les réponses obtenues à cette question désignent l'enseignement des AC&M avant tout comme un moment où l'enfant peut s'exprimer et exercer sa créativité. Mais l'utilisation de divers matériaux, supports, la découverte de « techniques » et la mobilisation de ses sens sont également mis en avant.

Les éléments de réponses reflètent les quatre axes du PER développés dans le cadre théorique, à savoir la culture, la technique, la perception et l'expression. Certains apparaissent plus ou moins fréquemment dans les propos des enseignants. Les axes expressif et technique sont présents dans la majorité des réponses. L'axe perceptif est clairement identifiable, mais à une seule reprise. L'axe culturel est à peine discernable à ce stade du questionnaire, mais il se révèle plus présent par la suite, notamment dans les réponses de la question qui suit.

Comment choisissez-vous une activité ou un thème lors d'un nouvel enseignement en activités créatrices et manuelles ?

Les critères de sélection qui ressortent le plus sont le contexte culturel (« fêtes », « saisons », « moment de l'année ») et l'actualité de la classe (« thèmes » en particulier). Mais les enseignants indiquent également que leur envie – qu'elle relève d'une technique, d'un thème ou du produit final – peut jouer le rôle de déclencheur. En dernier lieu, on peut encore relever les idées transmises par les collègues comme critère de choix.

En considérant que les quatre axes développés dans le PER devraient occuper une fonction de structuration de l'enseignement, le contexte culturel paraît un très bon critère de choix pour un nouvel enseignement en activités créatrices et manuelles, ou pour tout autre enseignement artistique. Mais on peut également considérer que l'envie de l'enseignant de travailler une technique particulière s'insère dans la vision du PER. Selon les visées actuelles, le produit final ne devrait plus constituer le premier élément déterminant dans la sélection d'un enseignement, peu importe la discipline artistique concernée.

Dans quelle mesure vous référez-vous au PER lors de la préparation de votre enseignement en activités créatrices et manuelles ?

Tous les degrés de référence sont représentés dans les propos des enseignants quant à cette question. Un enseignant affirme : « Je ne m'y suis pas encore plongée concrètement puisque je viens de suivre le cours ». Un autre s'exprime ainsi : « Je ne m'y réfère que très peu ». Viennent ensuite des réponses isolées qui illustrent une référence sporadique et un propos qui transmet une utilisation très régulière du PER.

En considérant la structure complexe du PER, détaillée précédemment, les réponses paraissent cohérentes. En effet, cela demande un certain investissement pour les enseignants de se mettre à jour et de prendre l'habitude de se référer à un nouveau cadre.

Comment considérez-vous l'enseignement artistique par rapport aux besoins de l'enfant et à son développement ?

Les réponses soulèvent la valeur de l'enseignement artistique pour le développement de l'enfant. Quelques enseignants vont plus loin qu'une simple affirmation en listant certains apports concrets d'un tel enseignement : moyen d'épanouissement, élément d'équilibre ou encore « mise en valeur » de l'enfant.

La manière dont les enseignants s'expriment démontre qu'ils sont parfaitement conscients du constat selon lequel la pratique artistique est bénéfique au développement de l'enfant. Mais aucune référence n'est établie en lien avec le développement de l'intelligence de l'enfant, car les apports mis en avant relèvent de l'ordre de l'affect et de l'équilibre personnel de l'enfant.

La séquence est-elle aisée à comprendre ? Si non, pourquoi ?

Toutes les réponses s'accordent sur le fait que la séquence est aisée à comprendre de par sa précision. Un enseignant relève tout de même, à raison, qu'il est difficile de s'approprier une séquence quand on ne l'a pas pensée soi-même.

Le fait que la séquence soit construite selon la structure recommandée par le PER - et qu'elle prenne ainsi en compte les quatre axes - amène une approche logique. La

compréhension aisée de la séquence est donc en partie due à la cohérence de cette construction, appuyée encore par la présence d'un fil rouge⁵.

Quels éléments ont, selon vous, le plus d'importance dans cette séquence ?

Les focalisations sont très diverses. Elles concernent l'ancrage culturel, les objectifs fixés pour faire progresser les élèves, le travail de préparation de l'enseignant, les matériaux utilisés, le projet collectif intégré à la séquence ou encore la présence des quatre axes du PER qui apportent un équilibre. L'obtention d'un produit final est également mise en avant selon ces termes : « la préparation de cadeaux dans le but de faire plaisir ».

Les différentes visions de la présence des disciplines artistiques au programme scolaire développées dans l'historique peuvent être liées aux éléments relevés par les enseignants. En effet, pour la majorité des enseignants, les éléments qu'ils accentuent s'insèrent totalement dans la conception actuelle de l'enseignement artistique – qui intègre les aspects technique et créatif. L'aspect créatif est toutefois très peu relevé.

Pensez-vous devoir adapter la séquence ? Si oui, de quelle manière ?

De manière générale, les enseignants prévoient d'adapter la séquence, que ce soit au niveau de l'organisation du travail en classe, pour le travail de préparation en amont, quant au choix des matériaux ou encore concernant la gestion du temps.

Cette adaptation peut être assimilée à une volonté de limiter la prise de risque dans le travail de élèves et dans le déroulement de la séquence. Or, en considérant l'influence environnementale sur le développement de compétences artistiques, cette attitude prévoyante entre en contradiction avec les caractéristiques d'un environnement propice au développement de la créativité.

Quels sont, selon vous, les aspects positifs dans la construction de cette séquence ?

Les principaux aspects positifs qui sont relevés résident dans la progression et dans la cohérence de la séquence. Dans une deuxième mesure apparaissent également l'originalité des matériaux et des supports, la présence d'un fil rouge, la précision des objectifs et l'utilité des créations.

La séquence a été construite dans une approche transversale des quatre axes développés par le PER. Une telle construction est prônée par le cadre de référence, car elle permet d'avoir une vision globale des finalités du domaine des *Arts*. Les enseignants sont apparemment sensibles à une telle construction puisqu'ils en retirent une progression logique et une cohérence.

⁵ En l'occurrence, la technique du collage a été choisie en tant que fil rouge.

Quels sont, selon vous, les aspects négatifs dans la construction de cette séquence ?

Les deux points négatifs principaux qui sont exposés relèvent du travail de préparation, qui est trop important, et de la longueur de la séquence, qui est trop conséquente pour la période de l'année dans laquelle elle s'insère.

La synthèse des réponses à cette question offre un éclairage intéressant sur la qualité de l'enseignement artistique dispensé. En effet, les résultats démontrent clairement que la mesure d'investissement de l'enseignant peut être un frein à la dispense d'un enseignement qualitatif des disciplines intégrées au domaine des Arts.

Quels liens pouvez-vous effectuer entre cette séquence et la discipline Activités créatrices et manuelles développée dans le domaine Arts du PER ?

Les réponses sont très variées ! Deux réponses se rejoignent parfaitement : « Pas le temps d'ouvrir mon PER maintenant, mais y en a plein de liens ! Pas de souci, cette activité est dans la cible ! » et « Je suis désolée, mais je n'ai pas eu le temps de regarder les liens communs, mais je suis sûre qu'il y en a plein. ». Les autres réponses établissent des liens avec certaines capacités très précises (« perception sensorielle », « développement de l'imagination », « manipulation appropriée d'outils », etc.) ou certaines visées plus générales (« explorer diverses techniques » ou « produire des volumes »).

Ces liens pourraient être classés en trois niveaux. Un premier plan de supposition, où l'enseignant estime que les liens sont présents sans même aller vérifier dans le cadre de référence. Deuxièmement, une vision globale établit une corrélation entre les quatre axes de PER et la construction de la séquence. Finalement, une vision très ciblée lie les objectifs de la séquence à la progression des apprentissages déclinée dans le PER.

Que pensez-vous que cette séquence va apporter à l'enfant ?

Les éléments listés par les enseignants à cette question se rejoignent et touchent à quatre aspects, qui réapparaissent plus ou moins fréquemment. La technique acquise est le point le plus soulevé. Vient ensuite le matériel découvert, puis l'apport culturel et la satisfaction d'obtenir un produit final.

Ces réponses peuvent être liées aux objectifs d'apprentissage, communs aux trois disciplines du domaine des Arts, développées dans le dernier niveau de structure du PER. Et l'on remarque que tous les objectifs ressortent dans les propos des enseignants, mais de manière éparse. En effet, chacun met l'accent sur une ou deux visées selon sa sensibilité et ses conceptions. La créativité ne semble pas être prise en compte, alors qu'elle représente une part importante des apprentissages dans cette séquence.

La seconde série de questions analysées est celle du questionnaire a posteriori sur l'enseignement artistique.

Avez-vous pu terminer la séquence ? Si non, pourquoi ?

Les enseignants affirment avoir pu terminer la séquence, moyennant une sélection effectuée dans les différentes étapes proposées : « J'ai pu faire les boîtes et la sapin de Noël. », « Oui j'ai pu terminer la séquence pour les parties que j'avais prévues de faire. ».

Les sélections effectuées, principalement dues à l'étendue de la séquence, démontrent qu'au milieu de l'éventail de disciplines du programme scolaire, il est difficile de réaliser un enseignement artistique complet et conforme aux visées du PER.

Avez-vous adapté la séquence ?

De manière générale, les prévisions de devoir adapter la séquence sont devenues des réalités. Toutefois, un enseignant pensait devoir adapter au niveau de la gestion du temps et n'a finalement pas réalisé cette adaptation. Enfin, un autre enseignant n'estimait pas devoir adapter la séquence et a tout de même choisi de modifier quelques éléments.

L'analyse de ces adaptations sera faite à la question suivante, après avoir observé la nature de celles-ci.

Si oui, précisez la nature de votre adaptation et les raisons qui vous ont mené à en faire une.

La nature des adaptations réellement effectuées est très variée. Pour un enseignant, le travail de préparation a été augmenté, de manière à « faciliter la tâche » aux élèves et « parce que le temps était compté ». Deux enseignants ont choisi d'imposer l'utilité des créations des élèves à la fin de la séquence. Finalement, tous les enseignants ayant mené des adaptations en ont effectué une quant à l'utilisation de la colle de riz. Certains ont testé la colle de riz en classe et, voyant que cela prenait du temps de refaire une certaine quantité pour les prochaines leçons, se sont rabattus sur la colle d'amidon. D'autres se sont directement dirigés vers la colle d'amidon.

Les adaptations effectuées sont analysées en connaissance du fait que la créativité nécessite une certaine marge de liberté. En effet, l'enseignant occupe une place privilégiée dans l'offre de cette liberté à l'enfant. Et des adaptations telles que celles menées par les enseignants réduisent cette marge d'expression et limitent, par la même occasion, le potentiel créatif des élèves. On peut associer ces choix à une volonté ou une habitude d'uniformiser le travail des élèves. On remarque ainsi que la conception « uniforme » de l'école est encore bien présente dans la pratique.

A combien estimez-vous le nombre d'élèves qui se sont sentis à l'aise avec les activités de cette séquence ?

A combien estimez-vous le nombre d'élèves qui ont eu des difficultés à réaliser les activités de cette séquence ?

Les deux questions gagnent à être traitées et analysées conjointement. Les réponses peuvent être synthétisées par les deux points suivants. Premièrement, dans toutes les classes où s'est déroulé le protocole, la majorité des élèves se sont sentis à l'aise avec les activités proposées et les tâches effectuées. Dans la plus mauvaise situation, sur un effectif de 20 élèves, 12 ont présenté une aisance et 8 ont montré des difficultés.

Comme pour toutes les autres disciplines inscrites au programme scolaire, il est naturel que certains enfants se sentent plus ou moins à l'aise avec les activités proposées. Mais le fait que la majorité des élèves aient montré une aisance à travailler autour de la séquence montre que le protocole était adapté au niveau des élèves. En considérant les élèves qui ont eu plus de difficultés, ceux-ci n'ont pas pour autant été exempts d'apprentissages. En effet, selon tous les apports des disciplines artistiques pour le développement de l'enfant, déclinés dans le cadre théorique, chaque enfant a sûrement pu acquérir ou exercer l'une ou l'autre compétence. Le fait que la séquence soit composée des quatre axes du PER apporte une ouverture qui amène chaque élève à progresser dans un domaine ou dans un autre.

Votre considération pour l'enseignement des activités artistiques et manuelles a-t-elle évolué ?

Une seule réponse positive est relevée à cette question. La majorité des enseignants n'ont pas vu évoluer leur considération pour l'enseignement des activités créatrices et manuelles.

L'analyse de ces affirmations n'a de sens qu'avec l'explicitation des réflexions qui en découlent. C'est pour cette raison que l'analyse est effectuée en lien avec la question suivante.

Si oui, précisez le sens dans lequel elle a évolué et explicitiez votre nouvelle manière de considérer cette discipline.

Les enseignants qui n'ont pas observé d'évolution s'expriment tout de même en ces termes : « Non, cela n'a pas changé, j'aime toujours autant cette discipline et la trouve toujours très importante. » ou encore « Non, j'ai toujours bien aimé cette activité et j'essaie toujours d'avoir de bonnes idées. [...] C'est un plaisir de voir les enfants évoluer, créer et s'exprimer. ». L'enseignant qui a vu évoluer sa conception relève que ce changement s'est

effectué « dans un sens positif ». Il transmet avoir « acquis la conviction que les enfants nécessitent l'enseignement de disciplines artistiques, [...] » et pense que « la créativité peut tout de même être développée chez les enfants si l'enseignant sait laisser la place à une certaine liberté dans son enseignement ».

Même si l'évolution relevée est moindre, les enseignants paraissent attachés à cette discipline. Et cet attachement constitue un bon point de départ pour un enseignement de qualité. En effet, il sera sûrement générateur d'élan et source de motivation pour les enseignants dans la construction de leur enseignement. Fort de ces convictions, l'enseignant peut alors occuper son rôle de déclencheur de processus artistique et de développement du goût pour l'art chez ses élèves. Si l'on considère que les disciplines artistiques doivent être davantage exploitées dans le programme scolaire et que l'enseignant doit adapter sa pratique pour créer un cadre favorable au développement de la créativité chez ses élèves, la seule évolution relevée suit la bonne direction.

5.4 Troisième niveau d'analyse

Considérant l'analyse des questions du questionnaire *a priori*, j'établis les conclusions suivantes.

Le propre du caractère généraliste du métier d'enseignant à l'école primaire réside, selon moi, dans la capacité à enseigner toutes les disciplines présentes au programme scolaire. Au-delà du respect de ce rôle, l'enseignant est à même d'enseigner dans tous les domaines, y compris celui des *Arts*. Les disciplines artistiques devraient ainsi être considérées au même niveau que les autres disciplines. Et d'après l'analyse de mes résultats du premier questionnaire, je conclus qu'un certain niveau de hiérarchisation des disciplines est toujours perceptible. Toutefois, les propos des enseignants restent tout de même loin de la catégorisation extrême qui distingue des disciplines « nobles » et d'autres « vulgaires ». C'est une observation encourageante pour l'avenir des disciplines artistiques, car la considération pour les disciplines du domaine des *Arts* continue d'évoluer positivement. D'après cette première conclusion, ma dernière hypothèse, selon laquelle une meilleure connaissance des visées du PER et de la manière de les aborder permettrait une évolution positive de la considération des activités créatrices et manuelles, ne peut être ni confirmée, ni infirmée. Par contre, elle pourrait être redirigée à un autre niveau, selon lequel une meilleure connaissance de la structure du domaine Arts du PER permettrait une conscientisation de la construction de l'enseignement artistique par les enseignants. Mais les données analysées dans ce travail ne permettent ni d'approuver, ni de réfuter ce postulat.

Je pense qu'une deuxième conclusion – en lien avec l'utilisation du PER – peut être tirée. En effet, tous les enseignants ont maintenant à disposition le nouveau cadre de

référence : le PER. Et de manière à harmoniser les objectifs en Suisse romande, chaque enseignant est tenu de s'y référer. Mais les informations récoltées me permettent de déduire que les enseignants utilisent la référence que constitue le PER dans une démarche de vérification. En effet, ils commencent par choisir les activités de l'enseignement, déterminent ensuite quelles compétences peuvent être développées chez l'enfant par les différentes tâches, puis se réfèrent au PER pour vérifier si la séquence prévue s'insère dans les visées officialisées. Et je suis convaincue que le PER gagne à être utilisé dans une démarche inverse où il constitue le point de départ, la base, la référence. Or, en ce qui concerne les disciplines artistiques, les enseignants semblent fonctionner de manière intuitive, sans être réellement conscients que leur enseignement gagnerait à être construit à partir du PER. Car j'estime que la structure proposée par le PER pour le domaine des Arts – une structure selon quatre axes complémentaires – amène une logique à la construction de l'enseignement des disciplines artistiques. Je pense aussi qu'elle permet de conscientiser les démarches des enseignants lorsqu'ils enseignent une discipline artistique.

Une troisième conclusion qui découle de l'analyse des données récoltées relève la nature variable de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. J'ai pu découvrir, à travers les nombreuses adaptations du protocole et par les différentes focalisations des enseignants, que la sensibilité, les priorités et les envies de l'enseignant sont autant d'éléments qui influencent l'interprétation et le contenu d'un enseignement en activités créatrices et manuelles. Et dans cette même optique, je conclus qu'il existe des facteurs qui accentuent ou limitent la référence au PER et qui agissent ainsi directement sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les disciplines artistiques. Selon moi, certains de ces facteurs motivent l'enseignant à construire son enseignement de manière cohérente et complète. Parmi ceux-ci, je relève principalement l'intérêt de l'enseignant pour le thème abordé ou la précision du cadre de référence à disposition. Dans d'autres cas, je peux conclure que certains facteurs, tels que le travail de préparation, l'étendue d'une séquence ou encore le caractère global du cadre de référence, inhibent la motivation de l'enseignant. J'en conclus que la cible d'action se trouve plutôt au niveau de l'enseignant et que c'est à lui de développer l'habitude de se référer régulièrement au PER, en conservant ses motivations de départ. Mais pour l'instant, les enseignants ne recourent pas systématiquement au PER et je considère que la cause de ce constat réside dans la période de transition que vit le système scolaire. D'après mon analyse, les disciplines artistiques pourraient sortir gagnantes de ce moment de balan. Car en étant au cœur de l'actualité, leur cause se voit d'autant plus défendue à l'heure de l'introduction du PER.

Considérant maintenant l'analyse des questions du questionnaire *a posteriori*, j'établis les conclusions suivantes.

Le conseil donné dans le PER de construire son enseignement artistique – peu importe la discipline – autour des quatre axes, garantit un équilibre et une variété d'apprentissages en jeu. J'en conclus que le fait d'écarter l'un ou l'autre de ces axes lors de l'élaboration ou de la réalisation d'une séquence, ne peut que constituer une perte. Selon moi, il est dans la nature enseignante de vouloir maîtriser tout ce qui se passe en classe. Et ce constat s'illustre très bien par les différentes adaptations effectuées par les enseignants dans le cadre de la réalisation du protocole de cette recherche.

Mais l'uniformisation de l'œuvre finale, la simplification des tâches pour l'élève, la mise de côté de nouveaux supports ou matériaux, qui sont autant d'éléments sécurisants pour l'enseignant, détériorent pourtant la qualité de l'enseignement artistique dispensé. Selon moi, l'enseignement s'en trouve péjoré et la progression des élèves se voit ainsi mise en danger. Je souhaite préciser que mes conclusions ne remettent pas en question la nécessité d'instaurer un cadre de vie en classe, pour que le climat de travail soit favorable aux apprentissages des élèves. Mais elles abordent la question d'un environnement favorable au développement d'un processus spécifique : le processus créatif. D'après le cheminement de mon travail de recherche, je considère que ce processus ne peut être développé par les élèves que si une certaine marge de liberté et d'action est laissée par l'enseignant. Et c'est à ce niveau que les disciplines du domaine des *Arts* constituent une porte d'entrée, une opportunité pour amorcer un changement de conception.

En effet, j'ai pu vérifier par ma récolte de données, que les enseignants semblent cantonner l'acte créatif et la créativité aux disciplines artistiques. Mais un tel processus s'étend bien au-delà du domaine des *Arts* et se retrouve dans de nombreuses tâches. Alors si pour l'instant, on ne peut pas forcément agir sur un changement de conception quant à l'étendue du processus créatif, je pense qu'il faut commencer par se focaliser sur les disciplines artistiques. J'entends par là l'importance de faire réaliser aux enseignants que la présence des disciplines artistiques au programme scolaire est fondée ; que ces fondements se basent sur les compétences développées chez les enfants spécifiquement lors d'un enseignement artistique ; que ces compétences sont les composantes de l'acte créatif ; et que ce processus créatif s'étend bien au-delà des disciplines artistiques, car il comprend des mécanismes complexes et transposables à de multiples situations.

Ainsi, selon ma perception, un enfant à qui on offre l'opportunité de développer cet acte créatif et qui montre une aisance particulière dans les disciplines artistiques, dévoile un potentiel d'intelligence aussi remarquable qu'un élève qui brille dans d'autres disciplines.

5.5 Quatrième niveau d'analyse

Les résultats qui ont un certain intérêt à être relevés dans ce dernier niveau d'analyse résident dans l'évolution observée lors de la comparaison des deux questionnaires. L'aspect des adaptations ayant déjà été approfondi, il paraît plus pertinent de relever ici l'évolution des considérations des enseignants pour les disciplines artistiques. Et cette évolution est minime, car un seul enseignant affirme que ces conceptions se sont transformées après réalisation du protocole.

D'après les propos théoriques développés précédemment, la remise en question semble nécessaire au métier d'enseignant. Face à l'introduction du nouveau plan cadre de référence, les enseignants se retrouvent confrontés à un certain nombre de nouveautés, un changement des considérations serait logique. Le fait que les considérations des enseignants pour la discipline des activités créatrices et manuelles n'aient pas évolué peut être interprété de deux manières : soit leurs considérations correspondaient aux visées actuelles, soit le changement de conceptions n'a pas encore eu lieu et la phase de transition reste à ses prémices.

Ma conclusion se porte plutôt sur la deuxième possibilité d'interprétation. En effet, je pense que le temps de transition que le système scolaire vit par l'introduction du PER n'est pas sans influence sur les acteurs de l'école, en particulier sur les enseignants. Je considère qu'une période d'accommodation est nécessaire et que pour cette raison, les considérations des enseignants pour les disciplines artistiques et le fonctionnement dans la construction de leur enseignement prendront quelques années pour se souscrire aux visées du PER.

6 CRITIQUE DE L'OUTIL

Je souhaite courtement commenter le choix et la construction de mes outils méthodologiques. En effet, en dehors des aspects positifs, quelques éléments auraient pu être modifiés pour atteindre une récolte de données optimale.

Le choix d'une séquence didactique comme protocole de recherche était pertinent selon le contexte de la récolte de données. Cependant, la construction de la séquence a, selon moi, constitué un trop gros investissement pour les enseignants qui ont dû la réaliser. Une séquence moins complexe aurait peut-être permis une récolte de données plus conséquente.

En ce qui concerne l'autre outil méthodologique, la décision d'opter pour le questionnaire peut être remise en question. En effet, avec un tel outil, il n'est pas possible de rediriger les questions ou d'en rajouter après avoir réceptionné les réponses de l'enseignant. Or, afin d'obtenir des réponses plus ciblées à mon cadre théorique et à mes hypothèses, il aurait peut-être été judicieux d'utiliser l'entretien semi-directif, en gardant la structure *a priori* et *a posteriori* posée. En effet, un point positif des choix méthodologiques réside clairement dans les deux phases de récolte de données : en amont et en aval du protocole.

7 CONCLUSION

La substance même de ce mémoire de bachelor réside dans les concepts suivants : actualité, pragmatisme, densité, accessibilité et réalisme. Actuel, car le travail se fonde sur la prise en compte du paysage contemporain du système scolaire et sur la popularité de la thématique traitée. Pragmatique au regard de la méthodologie choisie : active et alimentée des pratiques enseignantes. Dense selon la complexité de la problématique posée. Accessible par le concret des analyses. Et réaliste d'après les conclusions établies, qui transmettent une instabilité momentanée du système scolaire et ouvrent la perspective optimiste d'une stabilisation.

Les résultats obtenus dévoilent un éventail de considérations d'enseignants pour les disciplines du domaine des *Arts* et un panorama d'enjeux lors de la construction d'un enseignement artistique. Différentes postures sont représentées, de celle qui découle d'un héritage utilitaire et technique à celle qui se « nourrit » du PER. Les résultats laissent encore apparaître que les enseignants savent analyser leur pratique et exprimer leurs réflexions.

Aujourd'hui et dans le contexte de ce mémoire de bachelor, je peux conclure que les disciplines artistiques ont une certaine valeur dans le cadre de référence officiel, mais également dans les considérations des enseignants. Je peux également affirmer qu'une adaptation aux nouvelles visées du PER croît régulièrement et que le moment est opportun pour argumenter la valeur du domaine des *Arts*. Puis, d'après mes analyses, l'association des deux concepts développés dans le cadre théorique de ce travail prend tout son sens et gagnerait à être approfondie. Finalement, je conclus que le panorama dressé par ce travail de mémoire est réaliste selon le contexte de transition que vit l'école. Si certains considèrent utopique la valorisation de l'enseignement artistique à hauteur des disciplines scientifiques, pour ma part, c'est une perspective que je cautionne et que je continuerai à défendre.

Personnellement, je ne réaliserais pas de prolongements à ce travail. Ceci pour une raison : ce mémoire s'insère dans un cadre spécifique, mouvant et transitoire. Si toutefois, quelqu'un souhaitait approfondir la thématique ci-traitée, il serait intéressant d'établir un même panorama à futur dans une visée d'observation d'une évolution par comparaison. En outre, une redirection prendrait pour moi plus de sens. En effet, ce travail m'a permis de mieux appréhender le processus créatif et de prendre conscience que l'enjeu se situe moins autour des disciplines artistiques qu'au niveau de celui-ci. Le domaine des *Arts* reste néanmoins une porte d'entrée privilégiée pour la mise en exergue de l'acte créatif.

8 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

8.1 Monographie

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde, une étude internationale. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres. Dossier n°42, p. 119 – 130.

Bamford, A. (2008). Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelles. In J.-M. Lauret, L. Martin & R.-P. Rabaux (Ed.), *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 21-30). Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.

Buzan, T. (2007). *Une tête bien faite*. Paris : Eyrolles.

Chapelle, G. (2000). Psychologie de l'enfant : Intelligence, pulsions et affectivité. *Sciences humaines, Hors-série*, 30, pp. 70-71.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Arts – Corps et mouvement. *Plan d'études romand, cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Présentation générale. *Plan d'études romand, cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.

Conseil fédéral (2012). *Votation du 23 septembre 2012, explications du Conseil fédéral*. Berne : Chancellerie fédérale.

Cramer, E. (2006). Les enjeux d'un partenariat culturel, art et école en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres. Dossier n°42, p. 83 - 94.

Fournier, M. (2006). Jean Piaget (1896-1980). In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues* (pp. 17-23). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Fraisse, E. (2008). Présentation du symposium : Problématique, enjeux, interrogations. In J.-M. Lauret, L. Martin & R.-P. Rabaux (Ed.), *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 13-19). Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.

Gardner, H. (1998). *Les intelligences multiples, pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : éditions Retz.

Garelli, S. (2012). Nos enfants sont-ils intelligents ? *Migros magazine*, 29, p. 23.

Joliat, F. (2011). Enseigner la musique dans les classes de Suisse romande : une question de profils ? *Educateur*, 7, 26-28.

Larivée, S. & Legendre, M.-F. (2007). La théorie opératoire de Jean Piaget. In S. Larivée (Ed.), *L'intelligence, Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 87-127). Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Lécuyer, R. (2006). Intelligence, où es-tu ? In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues* (pp. 5-14). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Lubart, T. (2011). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, 42, p. 21 - 29.

Pacteau, C. & Lubart, T. (2006). On ne naît pas créatif... In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues* (pp. 219-230). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Schumacher, J. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Streri, A. & Mellier, D. (2006). L'intelligence dès la naissance. In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues* (pp. 73-87). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Vaillé, H. (2005). L'intelligence de l'enfant : les théories actuelles. *Sciences Humaines*, 164, pp. 30-34.

Vaillé, H. (2006). L'intelligence de l'enfant : théories actuelles. In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues* (pp. 25-33). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Zottos, E. & Renevey Fry, C. (2006). *De toutes les couleurs, un siècle de dessins à l'école*. Gollion : Infolio éditions.

Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 432-450.

8.2 Documents électroniques

Bachman, U. & Felber, D. (Ed.). (2010). *Manifeste Arts&Education, pour un saut quantitatif et qualitatif de l'éducation culturelle et artistique dans le système éducatif suisse*. Lucerne : Commission suisse pour l'UNESCO. [Consulté le 10 juillet 2012]. De <http://www.unesco.ch/fr/documentation/culture/arts-et-education.html>

Burri, O. (1951). L'éducation artistique dans les écoles publiques de Suisse. [Consulté le 27 juillet 2012]. De <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127167FB.pdf>

Confédération suisse (2012). Art. 67a Formation musicale. In *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. Consulté le 22 juillet 2012 dans le site web de la Confédération suisse : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/a67a.html>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2010). Brève info : HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire. [Consulté le 01 octobre 2012]. De http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_f.pdf

Constantin, M. (2008). *Arts et éducation, Annexe : argumentaire de promotion des arts dans l'éducation*. [Consulté le 01 octobre 2012]. De <http://www.unesco.ch/fr/documentation/culture/arts-et-education.html>

Didier, J. (2012). La mise en oeuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques. In HEP Vaud, *Colloque sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*. [Consulté le 27 janvier 2013]. De <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/Actualités/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-du-colloque/atelier-3-savoirs-disciplinaires-et-rapport-au-savoir-des-enseignants/la-mise-en-oeuvre-de-le-creativite-dans-l-enseignement-des-activites-creatrices-et-techniques.2012-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

Forster, S. (2009). Du dessin aux arts plastiques. *A bonne école, quelques textes de Simone Forster en perspective, réunis par Françoise Landry*, 109-111. [Consulté le 23 août 2012]. De <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1252331579abonneecole.pdf>

Forster, S. (2009). « Musique vécue, musique apprise ». *A bonne école, quelques textes de Simone Forster en perspective, réunis par Françoise Landry*, 115-117. [Consulté le 23 août 2012]. De <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1252331579abonneecole.pdf>

Fournier, M. & Lécuyer, R. (2009). *L'intelligence de l'enfant*. Auxerre : Sciences Humaines Editions. [Consulté le 24 janvier 2013]. De vitrine.edenlivres.fr/o/136/p/8600/excerpt

Iwai, K. (2002). Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants. *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée n°124, XXXII(4)*, 20-36. Publ. : UNESCO.

[Consulté le 07 septembre 2012]. De

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734f.pdf>

Petrus Berlage, H. (s.d.). [Consulté le 15 mars 2013]. De

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/art/5509/citation>

Piaget, J. (1954). L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. In E. Ziegfeld (Ed.), *Art et éducation, recueil d'essais* (pp. 22-23). Paris : UNESCO. [Consulté le 27 juin 2012]. De http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP54_art_education.pdf

Service de l'enseignement obligatoire (2012). *L'école neuchâteloise et HarmoS*. Neuchâtel : Service de l'enseignement obligatoire. [Consulté le 13 février 2013]. De http://www.ne.ch/neat/documents/admin_canton/DIPAC_1654/seo_1675/AccueilBrochures_files/14_brochure_harmos.pdf

Wirthner, M. (2009). Dessine-moi une gamme ! *A bonne école, quelques textes de Simone Forster en perspective, réunis par Françoise Landry*, 107-108. [Consulté le 23 août 2012]. De <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1252331579abonneecole.pdf>

8.3 Références supplémentaires

Hugo, V. (2009). *Préface de Cromwell : drame romantique*. Paris : Larousse.

Jacob, M. (1945). *Conseils à un jeune poète ; suivis de Conseils à un étudiant* (10^e éd.). Paris : Gallimard.

9 REPERTOIRE DES ABREVIATIONS

AC&M	Activités créatrices et manuelles
AV	Arts visuels
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CIRCE	Commission intercantonale romande pour la coordination de l'enseignement
IM	Intelligences multiples
Mu	Musique
PECARO	Plan d'étude cadre romand
PER	Plan d'Etudes Romand

10 REMERCIEMENTS

A Madame Ana-Vanêssa Lucena, pour son suivi attentif, constructif et très professionnel.

Aux enseignants concernés, pour leur disponibilité dans la participation à la méthodologie de ce mémoire de bachelor.

A Messieurs Etienne Krebs et Luc Vonnez, pour leur relecture attentive et leurs remarques pertinentes.

11 ANNEXES

- 1. Séquence didactique sur le collage**
- 2. Questionnaire *a priori***
- 3. Questionnaire *a posteriori***
- 4. Tableaux de mots-clés**