



HAL
open science

L'actuel enseignement d'arts visuels dans le contexte des lycées publics au Chili : causes, conditions, perspectives critiques : un regard vers le système éducatif français

Virginia Paz Benítez Berrios

► To cite this version:

Virginia Paz Benítez Berrios. L'actuel enseignement d'arts visuels dans le contexte des lycées publics au Chili : causes, conditions, perspectives critiques : un regard vers le système éducatif français. Art et histoire de l'art. Université Paris Cité, 2019. Français. NNT : 2019UNIP5012 . tel-03687426

HAL Id: tel-03687426

<https://theses.hal.science/tel-03687426>

Submitted on 3 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris

École doctorale « Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés » (ED 180)

Laboratoire CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux)

L'actuel enseignement d'Arts Visuels dans le contexte des lycées publics au Chili

*Causes, conditions, perspectives critiques: un
regard sur le système éducatif français*

Par Virginia Paz Benítez Berrios

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Dirigée par Anne Barrère
Et par Bruno Pequignot

Présentée et soutenue publiquement le 15 novembre 2019

Devant un jury composé de :

Mme. Genevieve Zoïa, Professeure des Universités, Université Montpellier 2, Rapporteur

M. Alain Kerlan, Professeur des Universités, Université de Lyon 2, Rapporteur

Mme. Christiane Hert-Gerber, Docteur (PHD), Sorbonne Université, Membre du Jury

Mme. Marisol Facuse, Assistant Professor, Universidad de Chile, Membre du Jury

Mme. Anne Barrère, Professeure des Universités, Université Paris Descartes, Directrice de thèse

M. Bruno Pequignot, Professeur des Universités, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Codirecteur

RÉSUMÉ

Au Chili, la matière « d'Arts Visuels » telle qu'elle est conçue aujourd'hui, cherche à développer chez les élèves la capacité d'expression et d'appréciation à travers la pratique artistique. À ces fins, les programmes d'études proposés par le Ministère de l'Éducation définissent les objectifs et les contenus d'enseignement et d'apprentissage pour chaque année scolaire, de même qu'ils suggèrent des activités pour y parvenir.

Cependant, l'aboutissement des objectifs et la mise en oeuvre des stratégies pédagogiques et didactiques, ne sont pas dissociés des conditions du contexte qui déterminent le scénario dans lequel se déroule l'activité éducative.

En prenant en compte le point antérieur, à travers d'une analyse qualitative basée sur le travail en terrain, notre objectif d'étude a comme axe principal de faire connaître le développement de l'enseignement des arts visuels dans les lycées du réseau municipal de la Région Métropolitaine ; c'est ainsi que s'organise l'éducation publique au Chili. De même, nous voudrions identifier le sens que les enseignants donnent à ce domaine, les stratégies didactiques mises en oeuvre pour le développement de cette discipline et les conditions dans lesquelles l'éducation institutionnel des étudiants est structurée au sein des établissements publics.

À partir de cet objectif, notre recherche, intègre un regard internationale établissant une perspective comparative et donc critique, sur l'enseignement d'arts visuels développé dans un système éducatif fonctionnant sous un rôle subsidiaire de l'État, et l'enseignement d'arts plastiques en France où l'éducation est un droit et un devoir d'Etat.

Notre comparaison met l'accent sur les évolutions et la construction de repères que le système éducatif français a développé dans ce domaine, ayant pour fin d'identifier les facteurs qui influent sur la qualité et l'efficacité de l'éducation artistique au Chili.

Mots-clefs: Arts Visuels, Stratégies Didactiques, Programmes d'Étude, Système Néolibéral, Décentralisation Administrative, Contribution de l'Éducation Artistique.

ABSTRACT

In Chile, Visual Arts teaching is currently aimed at developing the students' capacity to express themselves through the arts as well as to appreciate them. To this end, the visual arts programs proposed by the Ministry of Education define the learning objectives for each school year and also suggest activities that a teacher can do in order to give a lesson satisfactory for the students. However, neither the target attainment nor the implementation of educational strategies is separated from the political and economic conditions that define the setting within which the educational activity takes place. Through a qualitative analysis based on classroom observation and interviews with high school teachers, this thesis is intended to represent the reality of Visual Arts teaching at high schools under municipal administration within the Metropolitan Region. Based on the foregoing, we would like to identify the significance given to art education by teachers in this field as well as the education strategies implemented and their dependence on the circumstances under which the students' formal education is structured at schools.

Our research incorporates an international view and establishes a comparative dimension between Visual Arts teaching under an educational system subsidized by the State and Plastic Arts teaching in France, where education is a right and the State has the obligation to provide it. This comparison focuses on the evolution of the French educational system as a means of identifying the elements that influence quality and efficacy of art education in Chile.

Keywords: Visual Arts, Education Strategies, Study Programs, Neoliberal System, Decentralization, Art Teaching Contribution.

Remerciements

Une thèse de doctorat est un énorme travail personnel, un parcours marathonien qui a transformé ce projet en une aventure caractérisée par des va-et-vient entre le Chili et la France. Cependant, derrière cette recherche et cette aventure humaine se cache un ensemble d'efforts collectifs composés de divers acteurs sans lesquels sa bonne réalisation n'aurait pas été possible.

La liste est longue et je ne veux laisser personne en dehors de cette aventure humaine. Tout d'abord, je voudrais commencer par remercier mes directeurs de thèse, Premièrement, je souhaite exprimer ma gratitude envers ma directrice, Anne Barrère, pour m'avoir transmis ses connaissances et son engagement envers l'éducation ; trace que j'espère partager avec d'autres personnes tout au long de mon parcours académique. Merci d'avoir accepté de diriger ma recherche et de m'avoir patiemment guidée tout au long de cette période, en me laissant un grand espace et une grande liberté dans les méthodes de travail choisies. Merci de m'avoir encouragée par vos conseils et vos commentaires si importants, en rendant ainsi cette recherche possible.

Je tiens également à remercier la direction conjointe de M. Bruno Pequignot, pour son exemple, son engagement et sa contribution au développement de la culture et des arts. Il a cru en ce projet et il m'a poussé à des moments clés pour développer cette recherche dans les meilleures conditions. Merci pour votre solidarité, qui sera sans aucun doute reproduite chez d'autres individus. Ce fut pour moi un véritable honneur d'avoir eu l'occasion de pouvoir travailler avec ces deux professeurs.

Je veux également remercier l'Université Paris Descartes, en particulier le laboratoire Cerlis, de m'avoir permis de vivre une si bonne expérience dans cet espace où j'ai eu l'occasion de partager avec de très bons collègues tels que Louisa Laïdi, Emeline Zougbedé et Suzie Telep et Agnese Pastorino.

Merci à tous les enseignants du Chili et de la France qui ont accepté de m'accorder un entretien sur ce sujet, me transmettant ainsi leur expérience personnelle et leur regard sur l'enseignement des arts visuels et des arts plastiques.

Enfin, je tiens à remercier mes parents, Amelia Berrios et Humberto Benítez, qui, avec leur amour et leur discipline, m'ont appris à être une meilleure personne. Surtout, merci pour votre exemple, votre capacité à imaginer et à croire en la possibilité d'un monde meilleur ; merci de

m'avoir appris l'importance de la patience et de la persévérance. Sans cela, ce chemin n'aurait pas été possible. Et merci de m'avoir appris à être heureuse en cherchant toujours à être dans une inquiétante paix avec ma conscience.

Cette recherche a été possible, en plus, grâce à mon compagnon Hernán Gonzales. Merci pour ton soutien moral et fraternel, pour ta compagnie éternelle et inconditionnelle et merci d'avoir marché main dans la main auprès de moi dans ce processus.

Un grand merci à Sandra Boggioni et à Ana Ahumada qui m'ont aidé pour la correction des textes et pour la relecture minutieuse et pointilleuse. Ces corrections m'ont orientée et aidée à améliorer mon travail à l'écrit.

Merci à mes amis, pour tout ce que nous avons partagé, dans l'intensité et la simplicité. Merci à Lorena Astorga pour sa collaboration dans l'analyse du discours et spécialement à Paola Ruiz pour son amitié inconditionnelle et son soutien en France. Et en général, merci à tous mes amis latino-américains et français, qui se sont croisés sur ma route et qui m'ont offert leur sourire et un peu plus...

Professeurs, enseignants de mon pays, je voulais vous parler et vous dire à quel point nous avons la confiance de votre soutien. Vous êtes l'héritiers d'une tradition qui a placé l'éducation chilienne, prestigieuse et reconnu au-delà de nos frontières savez-vous très bien quand nous parlons d'heures difficiles, de l'effort et du travail méconnue et invisible, vous avez eu mêmes des martyrs qui ont payé de leur vie le fait de souhaiter et rêver une vie différente pour nos enfants; vous êtes le grand filon dans lequel le peuple a confiance, pour rendre possible avec votre présence de combattant, les grandes transformations que nous espérons, car c'est vous qui crée les pensées de l'enfant, qui sera le citoyen de demain. Pour ce que vous avez fait hier et aujourd'hui, moi, votre Président, Président du peuple et votre camarade, je dépose ma foi et mon espoir révolutionnaire dans la conscience révolutionnaire des enseignants chiliens.

Dr. Salvador Allende Gossens¹

¹ Discours du Dr. Salvador Allende Gossens, Président de la République du Chili, à la cérémonie d'ouverture de l'année scolaire 1971, tenue à Santiago le 25 septembre 1971 à l'Estadio de Chile

Dédicace:

Depuis juin 2019, un mouvement social dirigé par les enseignants du secteur municipal se déroule au Chili. Des centaines d'enseignants descendent chaque jour dans les rues pour obtenir de meilleures conditions de travail et une plus grande participation de l'État dans l'éducation publique.

Sans qualité de vie pour les enseignants, il ne peut y avoir une éducation de qualité pour les étudiants.

Cette recherche est dédiée à tous les enseignants du secteur municipal qui jamais ne nous ont regardés comme des clients.

Liste des principales abréviations

BCN	Bibliothèque du Congrès Nationale
CAPES	Certificat d'Aptitude pour les Enseignants du Secondaire
CAPLP	Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
CNCA :	Conseil National de la Culture et des Arts
CEP	Centre d'Etudes Publiques
EDUCARTE:	Société Chilienne pour l'Éducation artistique
IDIE :	Institut pour le Développement et la Coopération Éducative
IEA :	Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire
IPR-IA :	Inspecteurs pédagogiques, Régionaux-Inspecteurs d'Académie
INSEA :	Société Internationale pour l'Éducation par l'Art
IVE :	Indice de Vulnérabilité Économique
JUNAEB	Conseil national de l'aide scolaire et des bourses
LGE :	Loi Générale sur l'Éducation
LEGT	La Formation Générale et Technologique
LOCE :	Loi Organique Constitutionnelle d'Education
MINEDUC :	Ministère de l'Education du Chili
OA	Objectifs d'apprentissage
OAT	Objectifs d'Apprentissage Transversaux
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OEI :	Organisation des Etats Ibero-américains pour l'Education la Science et la Culture
OPECH :	Observatorio Chileno de Políticas Educativas
ONU	Organisation des Nations Unies
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
RM	Région Metropolitaine
SIMCE :	Système de Mesure de la Qualité de l'Enseignement
SNED :	Système National d'Évaluation de résultats d'Établissements éducatifs subventionnés
TNI :	Tableaux Numériques Interactifs
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
ABSTRACT.....	2
Remerciements	3
Dédicace:.....	6
Liste des principales abréviations.....	7
TABLE DES MATIÈRES.....	8
LISTE DES TABLEAUX.....	12
TABLE DES ILLUSTRATIONS	13
Introduction	14
Partie I: Programme de Recherche.....	17
Description de la problématique.....	17
Question de recherche	22
Objectif	22
Des objectifs spécifiques	23
Parti -pris méthodologiques	23
Modèle qualitatif.....	24
Type de recherche.....	25
Recherche descriptive:	26
Etude non expérimental ou expos facto:	26
Analyse comparative	27
L'échantillonnage	27
Critère N° 1 : L'univers ou population	28
Critère N° 2: Enseignement Secondaire	28
Critère N° 3: Région Métropolitaine et la Région d'Ile de France.....	28
Techniques de collecte des données.....	29
Recherche documentaire	29
L'observation externe.....	29
L'enquête par l'entretien.....	30
Mis en oeuvre: l'expérience au terrain	31
Questions de l'entretien	35
Observations en classe	37
Traitement et validation des données collectées	39
Mes motivations personnelles dans ce parcours de recherche	39
Partie II : Cadre Theorique	46
Chapitre I : Culture et Education	46
Présentation.....	46
1. Définition de Culture.....	47
2. Culture sociale	48
3. Culture néolibérale	49
4. Le néolibéralisme dans la culture scolaire ou l'éducation comme marchandise.....	53
5. Les enseignants au sein de la culture scolaire.....	58
6. L'éducation et l'économie de la connaissance	61
7. L'affrontement de cultures : l'école et les élèves.....	64
8. Les codes du langage et de l'école.....	66
9. Les besoins des élèves	67

10.	Hiérarchie des besoins humains.....	68
11.	Education intégral ou global du sujet	70
	Conclusion intermédiaire.....	73
Chapitre II : Enseignements artistique et approche critique		74
	Présentation.....	74
1.	L'art comme construction sociale.....	75
2.	L'art en tant qu'activité sociale.....	76
3.	Contribution sociale de la pratique artistique.....	77
4.	Qu'est ce que nous entendons par pratique artistique en milieu scolaire ?	82
5.	L'art dans l'éducation formelle.....	84
6.	L'expérience artistique des enseignants d'éducation primaire.....	86
7.	L'éducation artistique dans l'adolescence	87
8.	Reproduction de modèles éducatifs dans l'enseignement des Arts Plastiques	90
9.	Le chemin à parcourir	91
10.	La pratique pédagogique.....	94
11.	La pratique pédagogique du professeur d'arts plastiques.....	96
12.	Le professeur, transmetteur de méthodologies et stratégies didactiques en classe	100
13.	Créativité artistique à l'école.....	102
14.	L'imagination comme élément de travail des enseignants.....	103
15.	Le rôle du curriculum dans l'éducation scolaire	104
16.	Curriculum intégré.....	107
17.	Curriculum explicite, caché et nul.....	108
	Conclusion intermédiaire.....	112
Chapitre III installation de l'enseignement marchandise au Chili		113
	Présentation:.....	113
1.	Salvador Allende : le destin d'un défenseur de «la culture y de l'éducation pour tous» 114	
1.1.	L'enseignement avant la dictature de Pinochet	115
1.2.	La diffusion massive et populaire des contenus culturels comme initiative étatique.116	
1.3.	Un contexte politique chaotique et des divisions sociales exacerbées.	116
2.	La dictature Pinochet : la rupture du modèle de promotion social et développement de la censure.....	118
2.1.	La doctrine du shock, le chemin vers le modèle néolibérale	118
2.2.	Transformations à l'intérieur du collectif des enseignants	121
2.3.	Du détachement administratif de l'État à la revitalisation du secteur privé de l'éducation	123
2.4.	Ségrégation scolaire dans les établissements publics	126
2.5.	Conditions professionnelles des enseignants durant la dictature :.....	127
3.	Le retour à la démocratie.....	130
3.1.	Statut des Enseignants	132
3.2.	Sécurité d'emploi des enseignants : entre l'angoisse et les incertitudes	133
3.3.	Examens standardisés dans l'éducation.	135
3.4.	Enseignement supérieur	137
3.5.	« Révolution Pingüina »: mobilisations estudiantines de 2006 et 2011.	138
	Conclusion intermédiaire.....	141
Chapitre IV: L'enseignement d'Arts Visuels au Chili.....		143
	Présentation :	143
1.	Développement de l'enseignement artistique dans le système éducatif chilien.....	144
	Présentation:.....	144
1.1.	Antécédents historiques de l'éducation d'arts plastiques au Chili.....	145

1.2.	L'enseignement artistique au XIXe siècle : Création des premières institutions artistiques	145
1.3.	Formation d'artistes et d'enseignantes	146
1.4.	L'enseignement du dessin linéaire dans les écoles primaires	148
1.5.	L'enseignement artistique dans la première partie du XX siècle: éducation par l'art.	148
1.6.	Deuxième partie du XX siècle : du dessin linéaire aux arts plastiques	149
1.7.	L'Enseignement d' arts plastiques sous la dictature.....	150
1.8.	Réforme du curriculum de 1998 : Arts Visuels	153
1.9.	Réforme du curriculum de 2015 :Arts Visuels.....	155
1.10.	Proposition de programme d'arts visuels pour les 3ème et les 4ème année de l'enseignement secondaire.....	156
2.	Programme national du sous-secteur d'Education Artistique d'enseignement secondaire	157
	Présentation:.....	157
2.1.	Approches organisationnelles pour l'enseignement du sub secteur d'Arts Visuels	158
2.2.	Curriculum d'Arts Visuels 2015: contenus et organisation du programme d'étude ...	161
2.3.	Le programme d'étude concernant l'art contemporain et le développement de l'esprit critique.....	162
2.4.	Contenu par rapport au nombre d'heures.....	165
2.5.	Application volontaire du programme d'études	166
3.	Conditions de l'actuel développement de l'enseignement d'arts visuels au Chili	168
	Présentation.....	168
3.1.	Valorisation de l'arts dans l'école.	169
3.2.	Réforme et infrastructure dans les collèges publics.....	170
3.3.	La formation de l'enseignant d'arts plastiques au Chili	173
3.4.	L'art et l'éducation dans son contexte international	176
	Conclusion intermédiaire :	177
	Chapitre V: un regard vers l'enseignement des arts plastiques en France.....	179
	Présentation.....	179
1.	Développement de l'enseignement artistique dans le système éducatif français.....	180
	Présentation.....	180
1.1.	Un regard vers l'extérieur : la France.....	181
1.2.	Caractéristiques actuelles de l'éducation nationale française	183
1.2.1.	Décentralisation administrative.....	184
1.2.2.	Statut de l'enseignant	185
1.2.3.	Organisation de l'enseignement secondaire	187
1.2.4.	Equipement et technologie	189
1.3.	Caractéristiques socio-historiques de l'enseignement des Arts Plastiques	190
2.	Structure et contenus de l'enseignement d'arts plastiques en France niveau lycée	196
	Présentation.....	196
1.	Structure et organisation d'enseignement d'arts plastiques	197
2.	Contenus et compétences requises par le programme d'études.....	199
2.1.	Seconde du lycée enseignement d'exploration Arts Visuels.....	199
2.2.	Seconde enseignement facultative.....	200
2.3.	Arts Plastiques au cycle Terminal, enseignements facultatifs.....	201
2.4.	Arts Plastiques au cycle terminal, enseignements obligatoires et de spécialité	202
	Conclusion intermédiaire.....	204
	Partie III	206
	Chapitre VI: Analyse et interprétation des données	206
	Présentation.....	206

Analyse d'entrevues	207
Système de catégories et de sous-catégories	208
Définitions des sous-catégories.....	209
Univers des enseignants	210
Analyse d'entrevues avec des enseignants d'arts visuels de l'enseignement secondaire ..	213
Résultats	213
1. Environnement et contexte.....	213
1.1. Contexte social du lycée.....	213
1.2. Nombre d'élèves par classe.....	218
2. Programmes d'études.....	220
2.1. Formation professionnelle et choix de la profession	220
2.2. Perceptions des programmes d'études	227
2.3. Elaboration du programme d'études: participation, coopération	237
3. Enseignement de la discipline	246
3.1. Matériels, infrastructure et ressources pour l'enseignement des arts visuels ...	246
3.2. Reconnaissance de la discipline au lycée.....	256
3.3. Difficultés dans l'application du contenu.....	267
3.4. Difficultés des étudiants.....	274
4. Contribution et Stratégies d'Enseignement	283
4.1. Sens / contribution de l'éducation artistique.....	283
4.2. Apprendre à penser la réalité en classe.....	291
4.3. Pratiques pédagogiques.....	301
4.4. Stratégies didactiques dans l'enseignement d'arts visuels.....	306
5. Inspection et Participation des enseignantes.....	317
5.1. Inspection pédagogique.....	317
5.2. Participación et Rétroaction professionnelle entre professeurs.....	323
5.3. Propositions de changements pour l'évolution de la matière	333
Résumé d'analyse d'entrevues	344
Observations en classe	351
Résultats de la triangulation des données.....	354
Synthèse et Conclusion.....	364
Futures pistes de recherche	372
Bibliographie	375
Annexe 1 : Consentement libre et éclairé.....	391
Annexe 2 : Grille d'entretien	395
Annexe 3 :Grille d'observation standardisée	397
Annexe 4 :Programme d'étude d'enseignement secondaire.....	399
Annexe 5 :Observation en classe Chili, Région Metropolitana (Santiago).....	403
Annexe 6 : Infrastructure et conditions de l'espace éducatif	428

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Thématiques de chaque niveau de l'enseignement d'arts visuels dans l'éducation secondaire.	154
Tableau 2: Compétences et attitudes attendues pour chaque niveau scolaire d'enseignement secondaire.	159
Tableau 3: Axes de l'enseignement d'arts visuels transversal à tous les niveaux.....	161
Tableau 4: Différences de l'enseignement d'exploration et de l'enseignement facultatif.....	197
Tableau 5: Système de catégories et de sous-catégories.	208
Tableau 6: Système de définitions des sous-catégories.....	210
Tableau 7: Univers des enseignants interviewés au Chili.	211
Tableau 8: Univers des enseignants interviewés en France..	212
Tableau 9: Résumé d'analyse d'entretiens.....	350
Tableau 10: Classification des comportements du leader selon Lewin et Lippitt (1938).	354

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Carte géographique de la Région Métropolitaine du Chili.....	33
Figure 2: Carte géographique de la Region d'Île-de-France.....	35
Figure 3: Formation d'enseignants d'Arts Visuels au Chili (Source: www.oei.cl)	175

Introduction

Au cours de l'histoire et des différents systèmes éducatifs développés au Chili, la discipline d'arts visuels a dû lutter et démontrer constamment sa validité pour légitimer sa place au milieu de l'école et conserver un espace dans le programme scolaire. Actuellement, les politiques éducatives des pays néolibéraux tels que le Chili reposent sur la notion de la qualité de l'éducation en mesurant les connaissances obtenues grâce aux résultats de tests standardisés tels que le Simce: l'un des piliers de l'éducation du marché. Ces tests, appliqués à tous les étudiants, mesurent les connaissances et les compétences de certains domaines jugés utiles, mais utiles pour la performance d'un examen. De cette façon, on établit un programme dont les visions de l'éducation donnent la priorité à certaines connaissances, rendant les autres invisibles. A cela s'ajoute l'inégalité et l'iniquité avec lesquelles l'enseignement secondaire est développé dans les lycées qui dépendent de Mairies, où les domaines humanistes et artistiques tels que les arts visuels restent au détriment des disciplines considérés essentiels pour l'économie des connaissances. En effet, dans la vision du modèle néolibéral, les citoyens doivent recevoir une éducation « utile » (Gaete, Miranda, Ramirez, 2007).

Il est difficile de savoir quel est le principal problème de l'enseignement de cette discipline dans les salles de classe. Au Chili, peu d'études décrivent la place de cette discipline dans le programme d'études et les obstacles que doivent surmonter les enseignants pour atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation. Le fait de trouver très peu d'études à cet égard, est une indication de la faible valorisation et de l'abandon de cette discipline.

Cette recherche de troisième cycle, constitue d'une certaine façon, un effort de configurer un témoignage qui montre la réalité du développement actuel de l'enseignement d'arts visuels dans l'enseignement secondaire chilien dans le milieu municipal.

Pour nos recherches, nous prîmes diverses sources bibliographiques avec une perspective latino-américaine, française, européenne et anglo-saxonne. De même, pour identifier l'existence d'éléments susceptibles de compliquer la mise en place de l'enseignement d'arts visuels en classe, notre écrit a un regard vers l'extérieur, nous prîmes des éléments qui déterminent le contexte et les conditions dans lesquels se développe l'enseignement d'arts plastiques en France. Dans cette perspective, les résultats obtenus lors de travaux de terrain réalisés en France favorisent l'interprétation des résultats de l'étude obtenus à travers la même

méthodologie au Chili. Nous prenons comme référence principale les fondements théoriques de l'éducation artistique exposés dans le corps de la thèse.

Les réflexions développées constituent un moyen d'interpréter le choix du savoir. Pour cette raison, la construction de notre thèse du doctorat est une interprétation du développement actuel d'arts visuels, dans la mesure où elle fournit une vision particulière du scénario qui détermine la mise en place de cette discipline dans les lycées municipaux de la région métropolitaine.

Pour répondre à notre problème initial, notre thèse est composée de trois parties fondamentales. La première partie introduit le tableau général de notre étude. Dans ce sens, nous commençons par la description de la problématique dans laquelle nous consacrons un aperçu de la situation actuelle de l'enseignement d'arts visuels au Chili. De même, elle aborde les objectifs de notre recherche et le cadre méthodologique, qui expose la perspective, la stratégie et les outils méthodologiques utilisés dans la collecte de données qui, par leur analyse, nous permettront de comprendre le problème de la recherche au niveau global.

La deuxième partie présente le cadre théorique, divisé en cinq chapitres. Étant donné que notre étude se focalise sur le Chili, dont le système économique est régi par un modèle néolibéral, le premier chapitre commence en présentant les concepts et les prémisses théoriques de différents auteurs sur les principes qui guident ce modèle et les caractéristiques de la culture scolaire développée dans un système néolibéral d'éducation.

Le deuxième chapitre approfondit les principaux postulats théoriques exposés par différents auteurs, dont les prémisses soutiennent l'orientation et le sens de l'éducation artistique actuelle. La construction idéologique de l'éducation artistique se centre sur le développement cognitif, l'expression créative, la perspective sociologique de la pratique artistique, ainsi que sur l'intégration de cette matière dans les programmes scolaires.

Du général au plus spécifique, le troisième chapitre nous invite à reconstruire l'histoire des principales transformations politiques, économiques et sociales expérimentées au Chili après l'établissement du modèle économique néolibéral et ses conséquences dans l'éducation; la crise profonde que traverse actuellement l'enseignement public, en raison de la décentralisation administrative, de la précarité et de l'instabilité auxquelles sont soumis les enseignants et les étudiants en conséquence de la non-protection de l'État.

Le quatrième chapitre est divisé en trois étapes; dans un premier temps, les caractéristiques de la manière dont l'enseignement d'arts au Chili a été abordé au cours de l'histoire. Dans un

deuxième temps, la sélection et l'organisation des contenus proposés sont analysées à travers les programmes de l'enseignement actuel d'arts visuels dans l'enseignement secondaire. Dans un troisième temps, nous aborderons Le contexte des conditions dans lesquelles se développe l'enseignement actuel d'arts visuels au Chili, la formation de l'enseignant et l'évaluation de cette discipline dans l'espace scolaire.

Pour notre étude, sur le développement de l'enseignement d'arts visuels parmi le milieu municipal régi par un État subsidiaire, un regard vers l'extérieur s'impose afin d'enrichir notre analyse, le cinquième chapitre aborde les principaux éléments qui caractérisent le système éducatif français aux mains de l'État. De cette manière, ce chapitre est divisé en deux étapes: dans un premier temps, il commence par décrire les principaux éléments qui ont donné lieu au sujet, la discipline appelé « arts plastiques ». La deuxième étape concerne l'organisation des contenus et d'objectifs éducatifs déterminés par le ministère de l'éducation, dans laquelle cette discipline est orientée et structurée aux différents niveaux de l'enseignement secondaire.

La troisième partie de notre thèse expose l'analyse et l'interprétation des données. Ainsi, le sixième chapitre, est divisé en deux parties, présente dans un premier temps les analyses des témoignages extraits des entretiens des professeurs d'arts visuels au Chili et d'arts plastiques en France. Les résultats des entretiens réalisés auprès d'enseignants immergés dans le système scolaire des lycées de la région Metropolitana, au Chili, reflètent divers problèmes par rapport à l'enseignement artistique. Ceci est dû à l'existence de différents facteurs complexes de la réalité à laquelle tant les enseignants que les élèves doivent faire face quotidiennement dans les établissements éducationnels publics.

Dans une deuxième étape, les résultats des observations en classes effectuées dans les deux pays sont présentés, afin de répondre à notre objet d'étude, nous présentons l'analyse et la validation des données collectées par la triangulation des différents instruments utilisés.

Finalement, prenant en compte notre vision de l'enseignement d'arts plastiques au niveau de l'enseignement secondaire en France, la conclusion est consacrée à une réflexion générale sur les différentes variables et conditions qui caractérisent l'enseignement public au Chili. Les obstacles matériels et d'organisation du travail auxquels doivent faire face les enseignants dans ce domaine et plus particulièrement ceux d'arts visuels pour atteindre les objectifs d'apprentissage, dont la conjugaison de facteurs, déterminent la réalité et le développement de l'enseignement d'arts visuels dans les lycées municipaux.

Partie I: Programme de Recherche

Description de la problématique

Depuis la mise en place au Chili de l'enseignement artistique dans le système éducatif en 1949 sous le nom d'arts plastiques, cette matière a connu d'importantes modifications, tant dans les méthodes d'enseignement que dans son orientation. Aujourd'hui, avec la mise en place de la réforme de l'éducation adoptée en 1998, la matière d'arts plastiques a évolué en étant renommée « arts visuels ». Par ailleurs, le programme propose désormais l'utilisation de nouvelles pratiques artistiques comme les installations artistiques, la photographie, la vidéo, le multimédia, etc. Avec ce changement, les cours d'arts visuels ont deux grands objectifs: l'expression et l'appréciation des œuvres ainsi que l'environnement. Cela fait partie du développement de la sensibilité esthétique de l'élève.

Selon ce qu'il est établi dans les programmes d'études d'arts visuels (Ministère de l'Éducation, 2016), le professeur doit être un guide qui motive à travers la pratique artistique, le développement de personnes créatrices, autonomes, en rapprochant les jeunes avec leur identité culturelle. De cette façon, les Objectifs d'Apprentissage (OA) définissent des finalités générales de l'éducation rapportées au développement personnel et à la formation éthique des étudiants.

Cependant, la mise en place de la marchandisation de l'éducation, instaurée à travers la Loi Organique Constitutionnelle d'Enseignement (LOCE, 1990) et la réforme éducative de 1998, a directement affecté la pratique artistique, les nouvelles formes d'expression et la pensée critique. En effet, les activités peu rentables pour le système comme les métiers artistiques et humanistes ont été marginalisés dans les lycées publics. Cela a provoqué la réduction du nombre d'heures destinées aux arts visuels dans le système éducatif et la pratique d'arts visuels non obligatoires dans les écoles et lycées publics (Ministère d'Éducation, 2016). A

cause de cette dévalorisation, il existe peu de profondeur au sein des thématiques projetées, basées uniquement sur quelques techniques d'arts visuels ou plastiques.

En ce sens, la réalisation des objectifs proposés par le ministère de l'éducation dépend non seulement des activités et des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants, mais également des directives pédagogiques et de l'allocation de ressources qui seront affectées à chaque projet. L'établissement décide d'attribuer pour améliorer les pratiques en faveur du développement intellectuel de l'étudiant (CNCA, 2016)². En effet, la réalisation d'objectifs ou d'approches d'apprentissage n'est pas séparée des décisions politiques et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement ceci n'est pas séparée des conditions du contexte qui déterminent le scénario dans lequel l'activité éducative se déroule, « nous ne pouvons pas oublier que l'ampleur de son impact dépendra essentiellement de ce qui se passe dans des centaines d'établissements et dans les milliers de salles de classe existant dans le pays » (Eyzaguirre et Fontaine, 2008, p.15).

Une étude de l'IDIE³ réalisée en 2011, sur l'état actuel de l'éducation artistique dans la Région Metropolitana, indique que les établissements publics n'accordent pas une grande importance à l'éducation artistique. Les résultats obtenus par cette étude montrent que,

seulement le 7% des enseignants considèrent que le projet éducatif institutionnel donne une importance réelle à l'éducation artistique, 40% considèrent que le projet éducatif institutionnel donne une importance moyenne, alors que 51% considèrent que le projet éducatif institutionnel n'attribue aucune importance à l'éducation artistique. (p.12)

Selon Lowenfeld et Brittain, (2008), le peu d'importance qu'on attribue à l'enseignement artistique nuit au développement personnel des étudiants surtout dans la période de l'adolescence, puisque c'est l'une des étapes les plus critiques du développement chez l'être humain, dans laquelle sont générés des grands coups de haut en bas dans l'auto estime et des remises en question dans l'autoévaluation personnelle. A cela, il faut ajouter l'apparente crise subie par l'éducation ces derniers temps, avec des problèmes tels que l'indiscipline, le peu d'intérêt de l'ensemble des élèves, etc. Ainsi nous pouvons supposer que le système éducatif a oublié que la qualité éducative est liée à la qualité de la formation des élèves en tant qu'individus intégrales, autonomes et responsables de leurs processus de formation et

² Conseil National de la Culture et des Arts

³ IDIE DE FOMENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

l'enseignement artistique, il s'agit de l'un des derniers espaces de liberté qu'il nous reste pour fortifier la formation intégrale des étudiants.

Cette situation s'aggrave encore plus dans les secteurs défavorisés, les lycées publics, aux ressources peu abondantes, où la majorité des étudiants vivent dans les conditions sociales précaires (des climats familiaux vulnérables, avec certains de leurs parents toxicomanes ou privés de liberté), ce qui provoque l'inégalité et la ségrégation scolaire des secteurs défavorisés. Les auteurs Agnès Van Zanten et Marie Duru Bellat, (2002) considèrent que « Ce sont les inégalités d'accès à l'éducation qui sont les plus fortes dans les pays pauvres, sachant que plus l'accès à un niveau ou un type de scolarité est rare, plus il est marqué par des inégalités sociales » (p.52).

Ce qui précède, depuis qu'au Chili avec la décentralisation administrative de l'éducation en 1981 (loi N° 3541), l'État relègue une série de responsabilités du Ministère de l'Éducation aux municipalités et de celles-ci aux écoles (Bellei, 2015). Ce type de décision a également une incidence sur le budget financier, dans la mesure où le gouvernement attribue la subvention scolaire directement à la commune où se trouvent les établissements (OCDE⁴,2009).

Par ailleurs, les municipalités sont le seul organisme public à s'autofinancer à partir de revenus propres et permanents, de sorte que le budget des municipalités de communes périphériques moins développées ils reçoivent moins de revenus que les collectivités plus développées et centrales (Ministère du Développement Social, 2016). Ce qui détermine la gestion que les différentes municipalités effectuent dans leurs communes. Autrement dit, les municipalités plus développées ayant des revenus plus élevés peuvent affecter davantage de ressources aux besoins de la communauté que celles moins développées et dotées d'un budget inférieur.

Ainsi, avec la décentralisation administrative de l'éducation de l'État aux municipalités, ces dernières n'ont plus les compétences et les ressources nécessaires pour s'acquitter efficacement de leurs responsabilités, ce qui se traduit par une érosion de l'administration publique dans ces domaines. L'éducation municipale (ICAL, novembre 2015) en est un exemple clair, car « la principale et, dans la plupart des cas, les sources exclusives de financement des écoles sont des ressources publiques » (Bellei, 2015, p. 56).

⁴ Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

Avec la décentralisation administrative, non seulement les établissements éducatif sont touchés par la pénurie de ressources, mais ils frappent également de manière significative les enseignants qui assument leurs fonctions dans des conditions de travail précaires. D'autre part, actuellement, dans l'ensemble du Chili, environ 52% des professeurs du secteur municipal ont des contrats à durée déterminée (BCN, novembre 2018). En conséquence ils exercent leurs fonctions dans des conditions instables de travail. C'est pourquoi nous nous posons la question de savoir si une éducation peut se dire de qualité, alors que les enseignants sont précarisés.

Cette situation se montre surtout dans l'enseignement d'arts visuels dans les lycées municipaux, car le développement de cette matière est précaire, ce qui se traduit non seulement par la manière dont les établissements d'enseignement abordent ce « sous-secteur », les conditions et les outils conçus pour que les élèves puissent acquérir des expériences significatives grâce à la pratique artistique. Comme cela n'est pas une priorité dans les politiques éducatives, ce n'est pas une discipline valorisé à l'école (Gaete, Miranda, Ramírez, 2007).

L'un des problèmes auxquels les enseignants font face quotidiennement est le manque d'infrastructures et d'équipements nécessaires pour le bon déroulement d'une classe d'arts visuels. Ainsi, il n'est pas rare que les élèves se trouvent entassés dans des petites salles de classe, cette incommodité favorisent le désordre et la distraction. Il existe en effet actuellement un déficit d'infrastructures dans la plupart des établissements du pays (Gaete, Miranda, Ramírez, 2007). Cela se traduit à la fois par une faible disponibilité des salles de classes, des ateliers, et par une qualité précaire des installations dans beaucoup d'établissements, en particulier dans les lycées publics. Selon Gardner K. Y Grunbaum L. (1996) « souvent, la pratique artistique est considérée comme ornement, ou comme une activité hors programme et, à l'heure d'effectuer des remaniements budgétaires, les cours voire même les professeurs d'éducation artistique se trouvent être les premiers à en pâtir » (p.1). Ainsi, il existe plusieurs façon de concevoir la pratique artistique: comme passe-temps, comme thérapie occupationnelle, pour se relâcher, comme activité exclusive d'un groupe de personnes ayant du talent. Certains la considèrent importante bien qu'ils ne comprennent pas de quoi il s'agisse réellement. Et finalement, on pense qu'elle ne sert pas, qu'elle ne fait partie du programme d'étude que pour combler des heures ou comme aide pour augmenter la moyenne générale.

Il est difficile de savoir jusqu'à quel point réside le problème principal du développement de l'enseignement artistique dans la salle de classe. Bien qu'au Chili, il existe diverses études qui rendent compte des différents facteurs affectant le bon développement de l'enseignement artistique pendant le cours, celles-ci mettent l'accent principalement sur la description du manque de connaissance provoqué par la formation et la spécialisation des enseignants de ce domaine. D'autres recherches rendent compte de l'existence des activités productives et des langages artistiques qui à l'intérieur de la salle de classe se développent plus que d'autres. Cependant, il existe un apport peu abondant, celles-ci n'exposent pas les causes externes qui compliquent la réussite de compétence artistique que l'étudiant doit développer à travers cette matière. C'est-à-dire, on n'a pas pris en compte le témoignage de professeurs qui montrent les obstacles avec lesquels ils doivent faire face pour la réussite des objectifs, proposés par le Ministère d'Éducation. En plus, ces voix n'ont pas été reconnues comme des points de référence pour l'analyse des problèmes éducatifs. Sans doute, « les Ministères d'Éducation sont généralement constituées par des éducateurs, mais des éducateurs qui administrent et ne disposent pas du temps pour dédier à la recherche » (Piaget, 1968, p. 8). Cependant, ils sont les principaux connaisseurs de la réalité qui est quotidiennement vécue dans les salles de classe, c'est-à-dire les spécialistes qui analysent et se rendent compte des erreurs du système éducatif actuel. Par conséquent, ce sont les professeurs qui devraient aborder les changements proches dont les objectifs « réclament une nouvelle narration » (Hernández dans Aguirre, 2005, p. 14).

D'autre part, notre recherche est portée vers l'extérieur, c'est-à-dire qu'elle prend en compte des éléments comparatifs de l'enseignement de cette discipline en France, appelés « arts plastiques ». Ceci, d'une part, étant donné que le système éducatif chilien s'est construit sur la base d'un important transfert intellectuel étranger, dont il existe encore « des traces de la culture française dans la forme, le style et la finalité du système éducatif de notre pays » (Conejeros, 1999, p.3). Par ailleurs, considérant que l'organisation des institutions telles que l'école est déterminée, ou du moins influencée par le modèle économique-politique du système dans lequel elles sont insérées, la comparaison permet d'analyser l'enseignement d'arts visuels au Chili; développé dans un système éducatif dont l'institution est « articulée avec le principe de subsidiarité de l'État dans lequel sont établies les bases juridiques de l'ordre néolibéral » (Oliva, 2008, p. 209) face au développement d'arts plastiques en France où l'éducation est un droit et un devoir de l'État (eduscol.education.fr).

L'expérience internationale est un fait qui enrichit notre analyse et apporte une contribution utile à la complexité de la réalité chilienne, « dans la mesure où une politique éducative contribue à renforcer ou, au contraire, affaiblit l'espace public » (Oliva, 2008, p.208).

Face à ces antécédents, il devient nécessaire de tracer l'importance de l'enseignement artistique et de s'interroger à propos du sens de ce domaine dans le contexte culturel actuel. Ceci à partir du témoignage des professeurs de cette matière, en tant que référents valables et experts véritables pour analyser les problèmes éducatifs de ce domaine.

Question de recherche

À partir de l'expérience des professeurs d'arts visuels, les principaux connaisseurs de la réalité quotidienne dans les salles de classes : Quels sont-ils les facteurs qui déterminent la complexité de leur réalité, par rapport au développement d'arts visuels dans les lycées publics de la Région Métropolitaine au Chili et les obstacles auxquels les professeurs doivent faire face quotidiennement pour la réussite de leurs objectifs? À travers d'un regard vers l'extérieur, quelles sont les contributions que l'éducation dans ce domaine développée en France, et que pouvons-nous apporter à l'analyse de notre système éducatif?

Objectif

À travers une analyse qualitative basée sur un travail de terrain réalisé dans la Région Métropolitaine du Chili, ce travail de recherche a comme axe le développement de l'enseignement des arts visuels dans les lycées du réseau municipal.

Nous essayerons d'identifier, à travers les témoignages des enseignants de cette discipline et des observations faites en classe, les approches et stratégies didactiques mises en œuvre pour le développement de cette discipline. Nous étudierons également son rapport de dépendance avec les conditions dans lesquelles l'éducation formelle des étudiants est structurée au sein des institutions publiques.

Pour nourrir notre jugement, nous regarderons également ailleurs, et nous prendrons en compte les progrès réalisés par le système éducatif français grâce à un travail de terrain effectué dans la Région Île-de-France. À la lumière des résultats obtenus dans les deux pays, les facteurs qui déterminent l'implémentation de cette matière dans le contexte réel seront identifiés et comparés.

Des objectifs spécifiques

- Connaître la perception des enseignants dans le domaine d'arts visuels en ce qui concerne les programmes d'études pour l'enseignement secondaire proposés par le Ministère de l'Éducation dans cette matière.
- Mettre en évidence les pratiques pédagogiques employées par les enseignants et déterminer si correspondent aux définitions théoriques proposées dans les programmes d'études d'arts visuels d'enseignement secondaire.
- Expliquer le sens que le professeur d'Arts Visuels attribue à l'enseignement artistique dans le contexte culturel actuel et les stratégies employées pour la réussite de leurs objectifs.
- Examiner le système éducatif français, identifier, caractériser et contraster les facteurs, déterminant les conditions éducatives dans lesquelles l'enseignement de cette discipline est enseigné dans les deux contextes, en considérant les progrès du système éducatif français créé dans ce domaine.

Parti -pris méthodologiques

Dans ce cadre méthodologique, nous exposerons la perspective méthodologique employée afin de recueillir les différents aspects évalués lors de cette recherche ainsi que la stratégie d'investigation et l'approche méthodologique des différentes facettes développées. Il est nécessaire de présenter la manière dans laquelle sera connue la réalité et tout ce qui est en rapport, ce qui peut se comprendre tel que l'explique Pérez Serrano (1998, p. 1) « savoir où on est, où on veut aller et comme le faire ».

En réfléchissant aux arguments de départ et aux objectifs que nous voulons poursuivre dans la thèse doctorale, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelle est la méthodologie de recherche correcte pour organiser, classer, synthétiser et évaluer l'objet d'étude dans le domaine de l'éducation artistique ? Quel type de traitements et de techniques de recherche doit-on employer pour que l'enquêteur puisse aborder la théorie proposée?. Maria Jesús Agra (2005, p.128) nous dit : « La contribution la plus précieuse du processus de recherche est sa capacité de proposer de nouveaux points de vue. Il ne s'agit pas d'établir des dogmes ou des vérités absolues, encore moins à une époque d'incertitudes comme la nôtre, il s'agit d'identifier des questions et des problèmes, de reprendre et d'inscrire des informations, d'élaborer de

nouveaux modèles qui puissent enrichir la connaissance que nous avons de la réalité ». En outre, il est clair que lors des dernières années, les lignes de recherche au sein de l'éducation artistique ont suivi un chemin similaire à la recherche éducative générale, aboutissant à des terrains d'études tels que : pensée / connaissance du professeur, recherche dans la salle de classe, professeur chercheur, recherche qualitative, recherche interprétative, formation des enseignants, etc.

Modèle qualitatif

Comme nous avons expliqué antérieurement, notre objectif était de comprendre la réalité que les professeurs d'arts visuels qui doivent vivre et qui travaillent actuellement dans des lycées publics à Santiago du Chili. Le sens qu'ils donnent à l'enseignement artistique, le rapport avec le milieu, comment ils appliquent les programmes d'études dans l'enseignement secondaire, mais aussi les obstacles qu'ils doivent surmonter les enseignants d'arts visuels pour créer des processus de gestion en vue de la formation intégrale des élèves à travers de la pratique artistique.

A partir de cet objectif nous avons fait une comparaison entre les programmes et les méthodologies que les enseignants d'arts plastiques en France utilisent pour le développement de leurs cours ; pour la promotion et la stimulation de la formation intégral des élèves à travers de la pratique artistique. Mettant l'accent sur les progressions ou la construction de repères que dans ce domaine a développé le système d'éducation français

Etant donné que ne sont pas des variables qui peuvent se mesurer, nous avons utilisé le modèle qualitatif, ce dernier consistant à fournir des descriptions détaillées de situations, d'événements, d'individus, d'interactions et de comportements qui peuvent être observé, Autrement dit ce modèle prends des attitudes, croyances, des pensées et des réflexions des sujets étudiés. Il s'agit d'un processus où l'enquêteur, en se basant sur une certaine théorie, cherche à comprendre les personnes dans leur milieu afin de pouvoir établir des conclusions par rapport à un aspect spécifique (Pérez Serrano, 1998).

De cette manière, l'étude, a pour principal objectif l'analyse des stratégies que le professeur d'arts visuels emploie pour la formation intégrale des étudiants. Pour cela, à l'aide de divers outils, nous réalisons des descriptions détaillées du travail de différents professeurs de cette discipline Nous souhaitons mettre en évidence la présence ou l'absence d'outils qui favorisent le développement de capacités, d'un apprentissage significatif, participatif, créatif et

d'expression des émotions de la part des étudiants. Selon Huberman et Miles (1991) dans l'analyse qualitative « les données concernées sont faites de mots et non de chiffres. En les recueillant de diverses façons (observations, entretiens, extraits de documents, enregistrements) et plus ou moins « traitées » avant de leur utilisation (par la dictée la frappe, la révision ou la transcription)» (p. 34). Ainsi les données ont été reprises à travers d'entrevues, d'observations, ou d'analyses de documents et les résultats aboutissent à un croisement de description et d'analyse.

Dans ce sens, la méthodologie qualitative nous permet de décrire les qualités de cette recherche. De cette manière, l'enquêteur interagit avec les sujets de l'étude, en les comprenant à partir de leur propre perspective, en mettant entre parenthèses les idées préconçues et les préjugés. « La phase méthodologique qualitative se rapporte, dans un sens large à son plus vaste sens de recherche qui produit des données descriptives: les mots propres des personnes, parlés ou écrits, et à l'attitude observable » (Taylor, S. et Bogdan. R., 1986, p. 20). Cette méthodologie a pour objectif de reprendre de l'information considérée comme appropriée pour la recherche, compilée à partir de contextes naturels, pour ainsi répondre aux questions en rapport avec l'objectif d'étude et de cette façon, essayer de répondre aux divers niveaux d'analyses et d'abstraction (Pérez Serrano, 1998).

La méthodologie qualitative nous permet d'analyser le sujet à partir de son contexte naturel, et nous permet de comprendre le problème et de ne pas le quantifier. « Dans la discipline du domaine social existent différentes problématiques, des questions et des restrictions qui ne peuvent pas s'expliquer ni être comprises totalement depuis la méthodologie quantitative » (Pérez Serrano 2000, p. 26). Une des caractéristiques de ce genre d'étude consiste que le problème soit abordé à petite échelle sans prendre de grands échantillons, puisque l'intention ne consiste pas de généraliser, mais de connaître les caractéristiques de celui-ci.

Cette méthodologie diffère de la méthodologie quantitative dans plusieurs aspects, tout d'abord parce que l'enquêteur s'approche du terrain d'étude pour l'observation approfondi afin d'analyser la réalité. Il ne s'agit pas d'examiner des résultats après avoir appliqué des outils mais après avoir « défini » ces instruments et les catégories d'études comme la réalité l'exige.

Type de recherche

Après avoir brièvement décrit quelques considérations par rapport à la méthodologie qualitative, nous décrirons et expliquerons par la suite, le type de méthodologie de cette

recherche. Conformément aux questions de recherche et aux objectifs abordés dans l'étude, le processus de recherche sera décrit dans chacune de ses étapes.

Recherche descriptive:

L'objectif de notre recherche est de connaître la réalité des enseignants d'arts visuels des lycées publics de Santiago du Chili, les stratégies qu'ils utilisent pour le développement de la formation intégrale des élèves et les comparer avec le modèle européen. Notre recherche est de type descriptif. « Le but de la description, c'est donc de construire une représentation aussi exacte que possible de la réalité, en regroupant dans un tableau cohérent et complet les informations collectées sur les phénomènes étudiés » (Loubet des Bayle, 2000, p. 208).

Ce type d'étude devrait nous permettre de nous rapprocher de l'objet d'étude, avec l'intention que le produit final soit une description riche et compacte du phénomène à étudier, le projet éducatif et les méthodes utilisées par les enseignants d'arts visuels, pour sa réalisation ainsi que le contenu de leurs cours s'adaptent au programme d'études proposé par le ministère d'éducation. En outre, elle est heuristique, car elle illumine l'enquêteur dans la compréhension du phénomène étudié. Celle-ci peut donner lieu à la découverte de nouveaux signifiés et étendre l'expérience.

Etude non expérimental ou expos facto:

Puisque notre objectif s'oriente vers la connaissance de ce qui arrive aux enseignants d'arts visuels dans les salles de classe, nous avons étudié la réalité comme elle se présente, sans la manipulation variables. « C'est-à-dire où le chercheur ne maîtrise pas les facteurs qui peuvent influencer son objet d'étude et où il est obligé d'étudier des comportements ou des événements qui se sont déjà produits » (Mace, 2000, p. 3).

L'intérêt se situe dans la connaissance des dimensions qui interviennent dans la mise en place des programmes d'études, et non dans la création de situations créées. C'est la raison pour laquelle notre étude est non expérimentale. Hernandez (1991) affirme que la recherche non expérimentale est celle « qui se réalise sans manipuler délibérément des variables. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une recherche où nous ne changeons intentionnellement des variables indépendantes. Ce que nous faisons lors de la recherche non expérimentale c'est d'observer

des phénomènes tels qu'ils se présentent dans leur contexte naturel, pour les analyser ensuite » (p. 189).

Analyse comparative

Comme nous l'avons dit auparavant, nous avons fait une analyse comparative entre l'enseignement d'arts visuels au Chili et l'enseignement d'arts plastiques du modèle dans l'éducation française. Loubet del Bayle (2000) affirme que « l'analyse comparative consiste à rechercher les différences et les ressemblances existantes entre les situations qui font l'objet de la comparaison, en interprétant la signification de les ressemblances et ces différences et en essayant de découvrir à travers d'elles des régularités » (p.298).

A cet effet nous avons réalisé une analyse descriptive et comparative sur des méthodologies dont les enseignants d'arts plastiques en France utilisent pour le développement de leurs cours; pour la promotion et la stimulation de la formation intégrale des élèves à travers de la pratique artistique. Cette stratégie nous emmènera à une collecte de données auprès de deux populations comparables (Miendras, H. 1975).

En outre, nous avons mené une analyse des programmes d'études dans l'enseignement secondaire d'arts visuels du Chili et en France. Ces recherches ont été identifiés caractérisés, et ainsi nous avons comparées les objectifs d'apprentissage d'enseignement secondaire. Cecile Vigour (2005) décrit l'analyse comparative « comme un critère qu'il convient de définir préalablement et qui nous oriente vers le regard du chercheur. Dès lors on considère au moins deux termes en fonction du même d'un critère à priori, rien n'est comparable » (p. 7)

L'échantillonnage

Etant donné que la réalité que l'on présente dans le milieu éducatif est caractérisée par des contextes d'interactions sociales dynamiques, nous avons limité les paramètres de notre étude par la voix d'un échantillonnage de cette discipline. Selon Michael Huberman et Matthew B. Miles (1991) « l'échantillonnage suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer, mais aussi leurs milieux et des événements et des processus sociaux » (p.63).

Pour mieux réaliser notre travail, nous avons utilisé l'échantillonnage intentionnel défini par Alain Gilles (1994, p. 17) comme « un échantillonnage non probabiliste dans lequel les unités sont choisies suivant un profil bien défini ». Ce choix a été fait à partir des critères suivants.

Critère N° 1 : L'univers ou population

Pour notre étude, une partie de l'unité d'analyse ont été des enseignants en arts visuels dans des établissements secondaires publics du Chili. Ceci parce que, grâce à la réforme éducationnelle, ces secteurs ainsi que les domaines artistiques ont été les plus marginalisées.

Autre partie de notre unité d'analyse ont été les enseignants en arts visuels dans des établissements secondaires publics de France.

Critère N° 2: Enseignement Secondaire

Etant donné que les formations académiques en arts visuels des universités au Chili sont dirigés vers les élèves de l'enseignement secondaire, nous avons décidé de délimiter le terrain d'investigation à l'enseignement au niveau du lycée. C'est important de préciser les raisons et pourquoi l'intérêt du domaine délimité. Quelle sont les caractéristiques importantes à étudier le sens donné à l'enseignement artistique par les professeurs dans le contexte culturelle actuel? La première raison c'est qu'au lycée l'enseignement d'arts visuels n'est pas obligatoire. Les questions, les observations qui révèlent le sens que les professeur attribut dans le domaine de cette discipline, leur projet personnel et leurs méthodologies pour le déroulement de celle-ci .

De cette façon, ses professionnels spécialisés, permettront d'envisager également des questions qui relèvent la formation, du parcours et du choix des professions. D'ailleurs nous voulons montrer des dispositifs utilisés par les professeurs d'arts visuels lors de la formation intégrale de leurs élèves, des difficultés auxquelles ils sont confrontés, la violence, les problèmes d'autorité des adultes, etc.

Critère N° 3: Région Métropolitaine et la Région d'Ile de France

Pour l'étude, nous avons contacté des enseignants en arts visuels de différentes communes de la Région Métropolitaine du Chili et de la Région d'Île-de-France.

Techniques de collecte des données

Recherche documentaire

A travers un travail de recherche sur des supports divers en français, espagnol et anglais, nous avons eu à faire des recherches dans différentes bibliothèques au Chili et en France.

Pour le développement de notre recherche, nous avons réalisé l'analyse de différents documents qui nous avons donné d'informations précieuses pour notre étude. Parmi ceux-ci, nous avons pris en considération les diverses sources de connaissances pluridisciplinaires disséminées à partir de la révision bibliographique spécifique, la consultation d'ouvrages, de publications d'articles, d'essais, des documents PDF, de photographies, de revues électroniques et de sites internet variés, sources élaborées par des spécialistes ou par les professeurs d'arts visuels liés à leur terrain d'action de la création. Cette façon de faire, nous ont permis de structurer chacun des sujets exposés, les organiser et analyser conformément aux chapitres abordés dans la thèse doctorale. Aussi nous avons analysé des entretiens que nous avons fait auprès d'enseignants en arts visuels dans des lycées publics à Santiago et dans la Région d'Ile de France. Pour cela, nous avons utilisé la technique d'analyse du discours qui est une partie de la méthode de l'herméneutique qui selon Gloria Perez (2002) est la « discipline d'interprétation de textes ou de matériel littéraire » (p.87).

L'observation externe

Pour pouvoir comprendre plus facilement les méthodologies que les enseignants d'arts visuels utilisent pour le développement de leurs cours, nous avons réalisé des observations dans les salles de classe. Ceci dans le but de déterminer le projet éducatif envisagé par l'enseignant dans le contexte culturel actuel et par rapport à son projet éducatif, identifier si les méthodes utilisées sont en accord avec les programmes d'étude proposés par le Ministère de l'Éducation. Ces observations sont encadrées dans la méthode de l'ethnographie dans la salle de classe puisqu'elle permet de découvrir la conduite habituelle dans des institutions et des groupes concrets » (Pérez, 2004, p. 216).

L'observation « est un processus qui demande une attention volontaire et d'une intelligence, orienté par un objectif final organisé et dirigé vers un objet avec une finalité, avoir d'information » (Pérez, 2004, p. 23). Sa modalité est externe ou non participative puisque

nous n'appartenons pas au groupe étudié. «Ici, la réalité est observée par des chercheurs qui n'appartiennent pas au milieu étudié, qui ne participent pas au phénomène étudié, qui lui sont étrangers » (Loubet des Bayle, 2000, p. 57).

Par ailleurs, lors de notre recherche en terrain, nous voulons comprendre le phénomène qui est étudié en contact direct avec la réalité. De cette façon au cours de notre recherche, nous avons utilisé pour des raisons d'efficacité la méthode d'observation directe qui, selon Henri Peretz (1998) « consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans modifier le déroulement habituel. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale en s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur» (p.14).

L'observation que nous avons réalisé dans les lycées a pour but de comparer l'information obtenue à partir d'interviews de professeurs d'Arts Visuels et de l'analyse de textes (herméneutique) liés à la réalité.

Nous avons réalisé ces observations à partir de l'analyse des objectifs auxquels le professeur tente d'aboutir pendant leur cours, et en plus d'autres thématiques abordées par l'enseignant.

L'enquête par l'entretien

Pour connaître la perception des enseignants en arts visuels, nous avons utilisé l'entretien semi-directif qui est défini selon Sophie Duchesne (2013) comme : « La méthode d'entretien qui est réalisé grâce à un ensemble, une « grille » de questions appelée aussi « guide d'entretien » que l'enquêteur pose en adaptant plus ou moins, suivant la liberté qui lui a été donnée par le chercheur, leur ordre et leur formulation, et en sollicitant un approfondissement variable des réponses ». L'entretien semi-directif nous offre la possibilité d'aborder le sujet de recherche sans préjugés. À travers lui, nous essayons d'éviter que durant l'entretien, les enseignants en arts visuels ne se sentent pas comme s'ils étaient évalués avec nos questions. Cela nous a permis également de comprendre leurs perceptions réelles à propos du sujet sur lequel nous enquêtons.

En plus, s'agissant de la méthode d'entretien dans l'analyse qualitative, selon Alain Blanchet et Anne Gotman (2005) «l'entretien devient un élément obligatoire de l'approche ethnographique du terrain. Il ne s'agit plus seulement de questionner pour obtenir le consentement d'une population soumise au droit de savoir des autorités, mais d'appliquer une technique conçue en ethnographie pour approcher les individus en contact entre eux et avec

les autres, dans la diversité réelle de leurs liens effectifs, dans leur contexte social, et non comme individus isolés» (p.15). Pour notre recherche nous avons procédé à une série d'entretiens conduit en deux temps. Une série initiale qui se réalisera en France et l'autre au Chili.

Mis en oeuvre: l'expérience au terrain

Dans notre recherche, nous avons procédé à réaliser une série de six entretiens d'exploration dans la région métropolitaine au Chili, l'expérience des interviewés est une des grandes parties de notre enquête. Nous avons ensuite procédé aux choix, tout d'abord par découpage géographique, à travers d'un-mail envoyé par courrier corporatif à chaque établissement d'éducation de la zone choisi (San Bernardo, Pedro Aguirre Cerda, El Bosque, La Granja, Puente Alto) nous avons reçu les réponses des responsables de l'UTP (Responsable de l'unité technique pédagogique) dans deux établissements ils nous ont données les contacts des enseignants. Mais en les contactons par e-mail, nous n'avons pas reçu de réponse. Pour cette raison nous avons changé notre stratégie, nous décidâmes d'aller directement à chaque établissement. Dans une première approche les professeurs ont été contactés personnellement et le chercheur a été présenté dans les lycées choisis en tant que étudiant du doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Descartes. Notre recherche a été accréditée à travers le moyen d'une *lettre de consentement libre et éclairé*⁵, dont le contenu était d'informer préalablement l'objectif de l'étude et d'inviter aux enseignants à participer à un entretien mené par le chercheur responsable. Le document expliquait l'intention de connaître la réalité des professionnels du métier de l'enseignement d'art plastiques et de savoir comment se développe l'exercice de leur travail dans les lycées publics.

Le consentement libre et éclairé, décrit les caractéristiques spécifiques de la participation de l'enseignant et la procédure de l'entretien et que la une duration était d'une heure. Le document explique les avantages aux enseignants de leur participation ce qui nous permettrait d'accéder à des informations provenant de la voix de nos propres interviewés, favorisant le fait de se connaître grâce à la construction théorique de notre recherche que nous réalisons à travers le traitement de ses propres discours. Nous avons spécifié que les données analysées seront utilisées pour l'élaboration d'un rapport de recherche qui pourra être partiellement

⁵ Annexe 1.

présentés aux personnes intéressées à ce sujet à travers de présentations académiques tels que la thèse en cours, de l'information, colloques et les articles dérivés de la thèse.

De cette manière nous nous anticipant aux éventuelles craintes des enseignants en relation à la présentation des témoignages, le document et l'anonymat sont une priorité. L'identité serait remplacée par un code alphanumérique pour identifier le matériel en fonction de chaque professeur. En stricte rigueur, le consentement libre et éclairé constitue un accord qui établit une relation entre l'enquêteur et le sujet qui se fait analyser, de sorte que les sujets étudiés connaîtront les informations fournies, et ils acceptent de participer volontairement.

Une fois la réunion réalisée avec les premiers enseignants, nous leur demandons de nous contacter avec des enseignants qu'ils connaissent selon la méthode de la boule de neige. Cependant, à notre grande surprise, les professeurs ne connaissent pas d'autres professeurs d'arts visuels de leur commune à Santiago ou dans des secteurs voisins appartenant au secteur municipal, en prenant en compte la première difficulté avec les enseignants concernant l'absence de réponses à nos mails due à l'isolement des enseignants dans leur communauté, une deuxième fois nous avons réalisé une nouvelle sélection par découpage géographique. Cette fois, la stratégie de recherche des participants consistait à s'adresser directement à chaque établissement d'éducation, afin de nous anticiper à d'éventuels refus de participation, nous avons décidé de visiter quatre écoles par semaine des communes choisies afin d'obtenir au moins une réponse positive par commune. Dans une période de cinq mois, correspondant aux mois de juillet-novembre 2016, dix-huit entretiens ont été réalisés dans la Région Métropolitaine à Santiago.

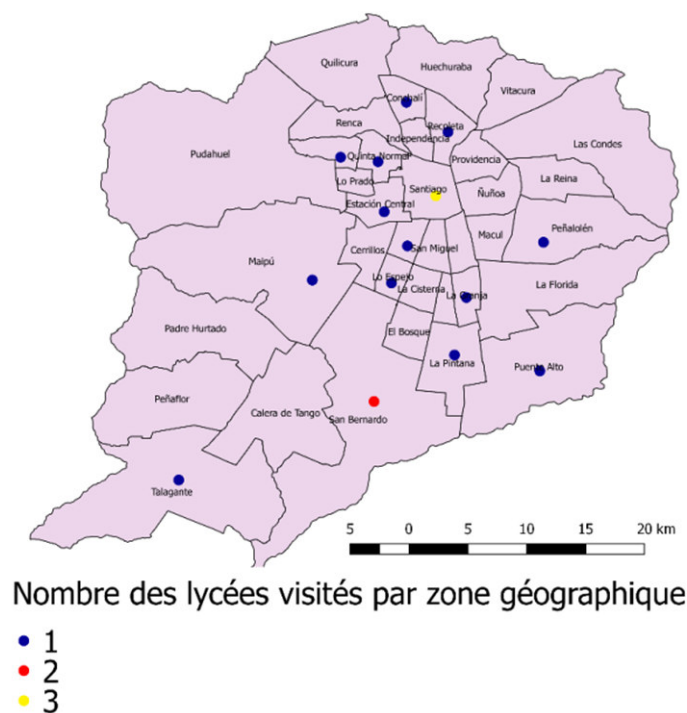


Figure 1: Carte géographique de la Région Métropolitaine du Chili

Concernant le travail en terrain effectué en France, nous pensâmes réaliser l'enquête dans un délai de quatre mois ; à partir de décembre 2016 à jusqu'à avril 2017. En sachant que ce serait difficile de prendre contact avec les enseignants, et en notre qualité de chercheurs étrangers, la stratégie utilisée a été la compilation d'une liste de lycées publics appartenant à la Région d'Ile de France, mais qu'ils avaient dans leurs filières l'option littéraire, le mail a été envoyé à chaque établissement avec le consentement libre et éclairé adressé aux professeurs d'art plastique. Au cours de la première semaine, nous n'avons pas eu des réponses, c'était une situation à la fois démoralisante et angoissante, car nous disposions peu de mois pour arriver à notre objectif avant de retourner au Chili. Imaginer la possibilité de ne pas pouvoir réaliser une quantité raisonnable d'interviews en France dont les unités à étudier constituent une présentation solide, mettait en péril notre enquête.

Surmontant l'inquiétude, nous avons adopté une attitude dont la seule solution était de persévérer. À travers la logique suivante: *sur dix courriels envoyés, au moins une réponse devrait être positive*. Nous avons procédé à envoyer les mails en masse adressées aux enseignants des mêmes établissements choisis en utilisant tous les canaux de communication possible. Dans un délai de deux semaines, cent cinquante courriers ont été envoyées par courriers postal et courriers électroniques. En parallèle, les lycées situés autour du centre de

Paris ont été visités afin d'avoir l'occasion de parler directement avec les professeurs d'art visuels.

Au début, la présentation in situ dans les lycées n'était pas commode du tout, car le personnel de l'accueil nous recevaient et nous regardaient avec de la méfiance mais le fait de répéter l'exercice pendant plusieurs jours nous a rendus psychologiquement immunes envers certaines attitudes déplaisantes. Finalement, la seule chose qui nous intéressait c'était d'avoir la réponse que nous souhaitions : *j'accepte volontiers de participer*.

Dans tous les lycées visités, nous n'avons été autorisés à leurs faire parvenir l'éclaircissement de consentement directement, seulement à travers la secrétaire. Trois semaines passèrent et les premières réponses des professeurs sont arrivées, certains acceptèrent et nous accordèrent une interview et d'autres professeurs indiquaient ne pas avoir du temps pour participer. Comme le consentement éclairé contenait les coordonnées de mon tuteur de thèse en cas de doute, un des professeurs qui n'a pas accepté de participer, a contacté Mme Barrère pour lui exprimer son agacement et sa méfiance vis-à-vis de l'enquête ; probablement l'enseignant en question pensait qu'il s'agissait d'une demande institutionnelle.

Le premier groupe d'enseignants interviewés nous ont contacté avec d'autres collègues et une bonne partie des entretiens réalisés se sont fait grâce aux courriers électroniques envoyés et à la méthode de la boule de neige. Les entretiens se sont réalisés avec des difficultés : nous devions être toujours disponibles, nous adapter aux horaires des enseignants et effectuer de longs voyages vers les banlieues Parisiennes en plein hiver où la neige des fois nous a joué des mauvais tours comme par exemple le RER qui tombait en panne.

A titre anecdotique beaucoup de professeurs ayant accepté de participer avaient déjà été bombardés de courriers à plusieurs reprises, et ceux qui avaient accepté grâce à la méthode de la boule de neige avaient également reçu par d'autres moyens le consentement éclairé. Pour cette raison nous croyons sans aucune intention de présumer, que la plupart des professeurs d'arts plastiques étaient au courant qu'une enquête était en cours de se réaliser dans la région.

Un de bon côté de cette étape du travail en terrain, était au début lorsque nous avons décidé que les enseignants d'arts plastiques en France, seraient sept professeurs à interviewer selon nous un objectif assez réaliste. Finalement nous avons interviewé dix-sept professeurs de différents lycées publics de la région d'Ile de France, qui volontairement acceptaient de participer à nos recherches. L'appel aux professeurs a été mis en pratique selon la

logique suivante: *sur dix courriels envoyés, au moins une réponse devrait être positive*, et ceci donna des résultats au-delà de nos attentes.

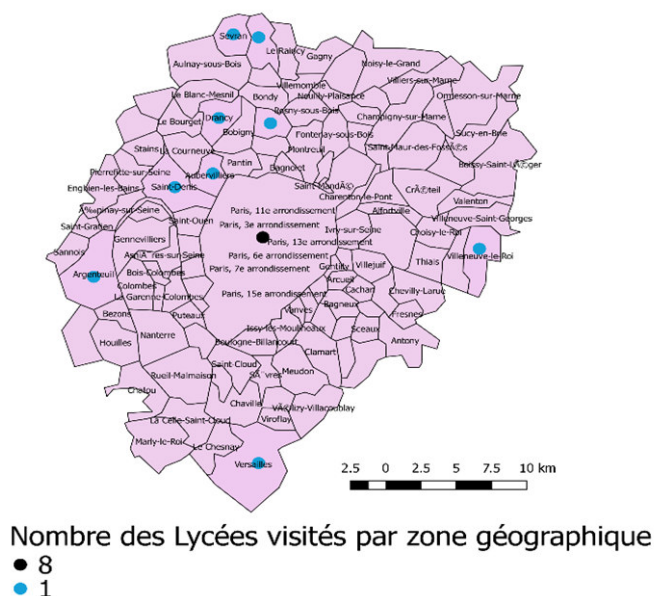


Figure 2: Carte géographique de la Région d'Île-de-France

Questions de l'entretien

Pour mener les entretiens, nous avons établi un guide d'entretien⁶ composé d'une liste de vingt questions divisées en trois étapes, appliqué au Chili et en France. Pour répondre à nos questions de recherche et en prenant en compte le fait que l'un d'objectif spécifique est axé sur le contexte et les conditions dans lesquelles la discipline d'art plastique est développée ; tout d'abord, les questions se sont portées sur la formation professionnelle de l'enseignant, le contexte social des étudiants, le nombre d'étudiants par classe et les conditions de l'espace éducatif (matériel / équipement / infrastructure).

Dans un deuxième temps se rendre compte de la signification et l'attribution que les enseignants donnent à la discipline et les obstacles qu'ils doivent surmonter pour atteindre leurs objectifs, nos questions étaient centrées de comment le professeur garantit son

⁶ Annexe 2.

enseignement, la perception des programmes, la reconnaissance de la matière au lycée et les difficultés d'élaboration du contenu pratiques et stratégies pédagogiques employées.

Dans un troisième temps, dans le but de connaître les méthodes que les professeurs utilisent pour atteindre leurs objectifs, nos questions se sont portées sur les pratiques et les stratégies pédagogiques développées dans leurs classes. Pendant l'interview, des nouvelles questions apparurent concernant l'inspection pédagogique, la participation dans des espaces de rétroaction professionnelle entre enseignants et à la proposition de changements concernant l'évolution de la discipline.

Les entretiens se sont réalisés dans les deux pays dans les lieux de travail des enseignants, mais dans des conditions complètement différentes : au Chili, une grande partie des réunions se sont déroulées dans une salle commune non occupée à ce moment par une autre classe. D'autres interviews se sont déroulés dans la salle des professeurs sans aucune intimité et avec des constantes interruptions; instance qui a dérivé à des verbalisations sèches et monotones, avec l'absence d'intimité lorsqu'on parle de leurs expériences une résistance est aperçue dans les réponses. L'entretien a eu lieu à trois reprises dans la salle d'arts d'enseignants plus chanceux où l'interaction et la communication dans un espace clos se caractérisés par la fluidité.

En France, la plupart des entretiens ont été réalisés dans les salles d'arts de professeurs, une dans la salle des professeurs et dans l'appartement d'un des professeurs. Dans ces conditions, la communication et l'interaction étaient plaines d'expressions

Au moment de l'entretien, nous étions d'accord avec la perception exprimée par Mme Hert-Gerber dans son projet de recherche doctorale : « le ton n'était pas celui d'un entretien, mais celui d'une conversation » (2014, p. 96). En entrant dans le terrain en tant que chercheur dans une étude de caractéristiques sociologiques telles que le nôtre, nous sommes conscients que nous devons avoir une attitude attentive et garder une certaine distance permettant d'observer notre sujet d'étude avec de l'objectivité. Cependant, il est difficile de ne pas faire preuve d'empathie lorsque nous partageons le même métier et des expériences similaires. Alors n'était pas rare à certains moments et de se retrouver à parler avec enthousiasme de nos expériences et à échanger des anecdotes assez amusantes.

En résumé, nous pouvons signaler que les entretiens réalisés au Chili et en France ont été marqués par un échange fort agréable, plein d'expressions et de points de vue fondés sur l'expérience. Les moments les plus émouvants c'était quand les professeurs se référaient à leurs

étudiants et au sens acquis de l'enseignement d'arts, des moments ses réponses remémoré des faits ou des revers liés au contexte de leur travail ; une série d'histoires accompagnées d'intenses émotions, le rire ou les déceptions exprimant une sorte de soulagement, nous ressentîmes à travers de la verbalisation de leurs problèmes ; une sorte de catharsis et donc à la fin de l'entretien, nous avons la sensation d'avoir effectué une sorte de rencontre thérapeutique.

Observations en classe

Comme nous l'avons dit précédemment, pour atteindre les objectifs suggérés dans notre recherche, l'observation d'une classe en tant que stratégie mise en place pour la récolte de données. Pour avoir un premier critère, nous avons participé du début jusqu'à la fin du déroulement d'une classe dans le cadre du travail des enseignants participant aux entretiens. En fonction des difficultés exprimés par les enseignants, liées au manque du temps, à des situations liées aux congés maladies etc, la quantité d'observations réalisées ont été treize au Chili et douze en France.

Le deuxième critère concernant l'attribution de décisions para port aux aspects de la classe à observer. Ainsi, pour enregistrer le matériel, nous avons élaboré un guide⁷ qui nous a permis d'être utilisés dans les deux pays et, grâce à la conception de variables établies, notre attention est attirée sur les aspects les plus appropriés à observer. Dans les observations faites, ces variables ont été complétées à l'aide de recherches considérant les indicateurs définis dans une ligne directrice, nous avons eu la possibilité de faire des commentaires qui élargissait les informations fournies dans nos indicateurs. Nous avons décidé de réaliser cet exercice pour obtenir des informations importantes en termes des profondeurs des recherches. Dans ce cas, l'objectif était de fournir des informations aussi détaillées que possible, ce qui était prioritaire dans les analyses auparavant.

Pour connaître le système et les conditions du développement de cette discipline, la variable *infrastructure et conditions de l'espace éducatif* a été décomposée en indicateurs tels que : nombre d'élèves par classe, espace où se réalise la classe, lieu de travail de l'enseignant / élève et équipement et pour déterminer le contenu employé, il se décompose la variable *décisions curriculaires* selon les principaux indicateurs liés au contenu, aux types d'activités développées dans les classes et aux approches de l'apprentissage.

⁷ Annexe 3.

Dans la même logique, dans le but d'identifier les stratégies didactiques utilisées par l'enseignant en classe, au moyen de la variable *stratégies didactiques*, des indicateurs ont été abordés selon la gestion du matériel pédagogique utilisé par l'enseignant qui servent à développer la classe, les pratiques pédagogiques et le climat d'apprentissage en classe.

Pour définir le jour à observer, nous l'avons convenu le jour de l'entretien avec l'enseignant. Nous leurs avons expliqué comment nous allons procéder et les raisons de l'observation. Pour que l'enseignant ne pense pas à une évaluation avec notre présence, il nous a semblé pertinent de leur faire connaître les instruments que nous utiliserons dans notre recherche.

Pour accéder aux classes, nous avons pensé au début qu'il serait nécessaire de présenter une demande d'autorisation s'adressant à chaque établissement, cela n'a pas été nécessaire, ni au Chili ni en France c'est seulement avec la notification de chaque professeur au chef de l'établissement concerné était suffisant. À certaines occasions, les professeurs nous présentaient personnellement à la direction du lycée, portant le consentement libre et éclairé ; document expliquant notre projet de recherche.

Au Chili, les cours sont d'une heure et demie par semaine et en France, la durée de chaque cours varie selon l'option prise avec un nombre hebdomadaire de trois heures par semaine, ou à une spécialité dont la durée comprend cinq heures par semaine celle-ci parfois divisée en deux sessions. Le cours et le niveau de la classe à observer est proposée par chaque enseignant en fonction de ses propres préférences.

Au cours de cette observation, dans la classe de l'enseignant, nous avons été considérés et présentés en tant qu'invités, du doctorant à l'Université Paris Descartes. Une fois présentés, nous nous sommes installés au fond de la classe, afin de essayer de passer les plus inaperçus possible, en observant ce qui arrive dans un environnement réel et en évitant de donner n'importe quel jugement ou interprétation quelconque concernant l'observation. Selon les caractéristiques générales des deux contextes (Chili / France), les classes observées étaient composées d'étudiants hommes et femmes âgés entre 16 à 18 ans. Les groupes d'élèves de chaque classe étaient variés dans leur origine, culture et aux langues maternelles.

Une fois le cours fini, nous sommes allés voir l'enseignant pour lui remercier pour la classe observée et pour lui poser des questions sur les choix et des décisions prises qui ont attirées notre attention, ou pour en savoir plus sur le matériel d'apprentissage et la pédagogie utilisé pour induire la classe.

Traitement et validation des données collectées

Pour pouvoir comprendre le problème d'une manière la plus intégrale possible, nous analyserons à travers l'utilisation de différentes méthodes qualitatives qui peuvent nous fournir un regard plus global sur celui-ci. C'est pour cela que nous utiliserons la « triangulation » qui, selon Gloria Pérez (2002) « implique de réunir une variété de données et de méthodes pour les rapporter au même sujet ou problème. Elle implique aussi que les données soient collectées à partir des points de vue différent et de réaliser des comparaisons multiples d'un phénomène unique, d'un groupe - et parfois - en utilisant de diverses perspectives et procédures multiples» (p.87). En d'autres termes, c'est le mélange de méthodologies dans l'étude du même phénomène, un contrôle croisé parmi de différentes sources de données : des personnes, des instruments, des documents ou la combinaison de ceux-ci. Pour notre recherche, les données seront collectées à travers différents moyens comme la recherche documentaire, les observations, l'entretien semi-directif, appliqué à différents acteurs sociaux (en priorité les enseignants d'arts visuels). Huberman et Miles (1991) affirment que : « Essentiellement, la triangulation est supposée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a fait vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas» (p. 425).

Mes motivations personnelles dans ce parcours de recherche

Dans cette section, il nous semble pertinent de clarifier les raisons qui nous ont amenés à réaliser cette recherche, et notamment son lien avec notre biographie et expérience professionnelle.

Fille d'une famille ouvrière modeste, ma mère travaillait dans une usine, mon père était aide-cuisinier et également dirigeant syndical. La dictature fut une période assez difficile pour ma famille et notre entourage. Le souvenir le plus forte de ma première enfance est la précarité économique. En plus, je ressens encore la peur engendrée par la dictature militaire, que aujourd'hui je considère comme un terrorisme d'État et que à l'époque j'associais - dans ma subjectivité enfantine - à l'image de Pinochet et aux militaires.

Une des premières approches avec les manifestations artistiques a été la représentation graphique clandestine de nature politique contraire à la dictature : je me souviens par exemple

du muralisme de la Brigade Ramona Parra⁸ (BRP)⁹, des affiches contestataires, du graphique de la résistance, parmi d'autres. Leur esthétique était caractérisée par des couleurs fortes et des formes pures et arrondies : le poing levé, la colombe de la liberté, les fleurs, les ouvriers et le symbole de la paix. La musique de la résistance était présentée, codifiée et pleine de messages inspirés par le folklore chilien de chanteurs comme Víctor Jara, Violeta Parra, Inti-illimani, Quilapayún et d'autres. Nous écoutions les cassettes à un volume très bas pendant les nuits. Selon mon père, celle-ci c'était de la « vraie musique », mais il me souvenait de ne rien raconter à l'école, car notre vie se déroulait dans une société militarisée.

Quand la démocratie retourna, j'avais six ans. A l'époque, mes parents participaient à des réunions clandestines, et ils manifestaient dans les rues. C'était une situation que je détestais, j'imaginai qu'à un moment donné ils les amèneraient et qu'ils ne reviendraient plus jamais chez nous; je me demandais pourquoi nous n'étions pas une famille normale. Pour le plébiscite et de la célébration collective du triomphe du « Non » (à la dictature de Pinochet) dans les rues, j'ai un souvenir très vif; pour moi c'était la fin de la peur, et pour mes parents le début d'une période pleine d'opportunités et d'espoirs. Mais ces rêves ne se sont jamais réalisés, à leur place le modèle néolibéral s'est ancré.

Quand j'étais enfant, mes parents me motivait à dessiner et à peindre, je pouvais passer toute la journée à le faire. Mon enseignement primaire et secondaire fut dans l'éducation publique dépendant de la municipalité de San Bernardo ; commune de la capitale.

Ma discipline préférée a toujours été l'art plastique, pour laquelle je recevais des compliments de la part de mon entourage et généralement je me distinguais par rapport à mes camarades d'école. Cependant, l'école n'était pas un lieu qui je trouvais agréable, car mes intérêts et mes goûts se différencient de la culture scolaire de cette époque qui, malgré le retour à la démocratie, gardait toujours le même programme scolaire du temps de la dictature.

De plus, il faut signaler que les activités « artistiques » avaient une forte connotation nationaliste, par exemple : le drapeau, les symboles nationaux, ou le paysage chilien. Dans la musique, comme pour l'art plastique, chaque année on apprenait les mêmes contenus : la

⁸ « Ramona Parra : jeune militante communiste morte aux mains de la police suite à une arrestation en 1946 » (García, 2005, p. 11).

⁹ « BRP était la brigade des jeunes communistes. Son travail consistait fondamentalement à peindre de grandes fresques sur les murs. Ses brigadistes participaient ainsi de la vie des quartiers les plus démunis avec le soutien des habitants. Il fallait toute une matinée ou un après-midi pour peindre ces fresques » (García, 2005, p. 5).

chanson nationale, l'hymne de la police (gendarmes), l'hymne aux gloires de la marine, etc. Comme nous devions réciter ces chansons par cœur, je les pratiquait chez moi et mes parents se cachaient dans un coin quelconque à m'écouter. Ils éclataient de rire en essayant de ne pas se faire voir par moi. Ensuite, je devais réciter à mes parents ce que j'avais appris et, je me souviens encore la honte que j'éprouvais à changer les hymnes militaires vis-à-vis d'eux.

En même temps, avec les règlements sur les uniformes scolaires, les traits d'identité n'étaient pas évidents car nous étions tous habillés à la même manière. Pour moi, l'école a toujours été une sorte de lieu de punition, et j'étais heureuse seulement en dehors de celle-ci.

Malgré cela, ma mère a toujours été catégorique : l'exigence était d'avoir de bonnes notes dans toutes les disciplines, que j'aime l'école ou non, car l'éducation était une voie de promotion sociale et ma famille me faisait confiance et me répétait à chaque fois que -par le biais de l'éducation- je pourrais avoir une meilleure qualité de vie, surtout meilleure que celle qu'ils avaient eu.

Au lycée, j'ai commencé à avoir mes goûts, mes intérêts et à développer mon identité personnelle. Au cours de la dernière année de la secondaire, je fus élue dirigeant des étudiants de mon lycée, donc j'ai participé à l'organisation d'une grève avec d'autres camarades, car le Junaeb¹⁰ avait réduit les rations alimentaires pour les étudiants.

Dans ce contexte, j'ai également rencontré le panorama qui caractérise les secteurs populaires et qui détermine l'espace scolaire : consommation d'alcool, drogues, violence, apathie sociale, de grossesses précoces, etc. Et c'est surtout auprès des lycées municipaux des secteurs périphériques que la pauvreté se manifeste d'une manière évidente.

En raison des règles imposées chez moi, la détermination et l'objectif de mes parents devrait être d'avoir des bonnes notes pour entrer à l'université. Bien que je ne me sois jamais rebellée à ces règles, parce que c'était une façon de récompenser les efforts qu'ils avaient déployés pour moi, la poursuite de la carrière universitaire a été une source de stress. D'une part, le financement des universités publiques dépendait des familles et la mienne n'avait pas les moyens d'investir dans l'enseignement supérieur ; d'autre part, l'accès étaient sélective : seuls les étudiants provenant des meilleurs établissements pouvaient entrer dans les universités traditionnelles, puisqu'ils pouvaient obtenir des meilleurs résultats aux examens des sélections académiques. Au contraire, les étudiants diplômés des lycées municipaux n'avait pas reçu un

¹⁰ Conseil national de l'aide scolaire et des bourses

enseignement adéquat pour entrer dans l'enseignement supérieur et ils avaient peu de possibilités d'accéder à l'université : c'était aussi mon cas. Songer à l'université était une possibilité trop lointaine, une incertitude après la fin du lycée, j'acceptais des emplois sporadiques instables pour pouvoir de l'argent mettre de côté pour le rêve universitaire et je me préparais pour les examens de sélection. Dans ma tentative d'obtenir le résultat suffisant à ces examens, j'ai vécu trois échecs. Chaque année cette déception m'a menée jusqu'aux larmes, chaque année c'était frustrant et angoissant vis-à-vis de mes perspectives futures.

Étant donné que l'entrée à l'université pour ma famille était un moyen d'avoir un meilleur avenir, cela avait aussi un caractère politique ; c'était une sorte de révolte contre la précarisation du système auquel les classes populaires sont soumises et qui joue avec les espoirs des familles.

Finalement, à la troisième tentative, le rêve s'est réalisé. J'ai fait le choix de la profession de pédagogie en arts plastiques grâce aux conseils de l'un de mes professeurs du lycée, qui m'a toujours dit que mon chemin était l'art.

Parmi les élèves de ma classe j'étais la seule à accéder à l'université, mes camarades du lycée n'ont pas eu la même chance, et pas par faute de « mérite » ni de leur part ni de leurs familles, non plus par manque de compétences, ni de l'intelligence accordée par la nature. Mes anciens camarades du lycée ne sont pas allés à l'université par le manque de conditions sociales et d'opportunités économiques ; leur exclusion du système universitaire a été « le résultat d'une société méritocratique qui n'est pas une grande justice sociale, mais une société avec d'énormes inégalités » (Aguayo, 1^{er} janvier 2019).

L'Université des Sciences de l'Éducation de Playa Ancha m'a ouvert tout un monde. L'accès au savoir et la confrontation des idées dans des espaces d'étudiants non officiels ont été entrelacés à des manifestations, dont la consigne était : pour une éducation publique, gratuite et de qualité. Ma formation universitaire dès la première année avait une orientation pédagogique et la pratique artistique a toujours constitué pour moi un outil de communication, d'expression des idéaux, des rêves et des sentiments, pourtant émancipatrice ; ce qui la rend différente aux autres disciplines.

Depuis le début de la formation « académique » au Chili, j'ai pris conscience de l'absence d'espaces de débat que les institutions éducatives donnent aux étudiants. C'était décevant pour moi de me rendre compte que dans l'université, je ne pouvais pas m'exprimer librement. À partir de ma formation « académique » au Chili, j'ai pris conscience du manque de moments

de débat offerts par les institutions éducatives aux étudiants. C'était désappointant pour moi de me rendre compte qu'à l'université je ne pouvais pas m'exprimer librement à travers la pratique artistique, puisque mes professeurs n'étaient pas d'accord avec le fait que je puisse faire des critiques sociales par celle-ci. A leur avis, l'expression plastique ou visuelle ne pouvait pas être utilisée pour faire « de la politique ». Je reconnais que j'ai fini par réaliser les créations pour faire plaisir à mes professeurs, en laissant de côté ce que je voulais réellement représenter. Malgré cela, l'obtention du diplôme de professeure d'arts plastiques, titulaire avec une licence en éducation, n'était pas seulement une réussite personnelle, mais un bonheur familial.

Ma pratique professionnelle, je l'ai fait dans un lycée à Valparaiso où 95% des étudiants étaient vulnérables sur le plan socio-économique. De même, cette école accueille les enfants dans des très mauvaises conditions, les enfants dans les salles étaient très anxieux en raison du manque d'infrastructures adéquates, du mobilier médiocre, des toilettes insalubres, du manque d'équipements et de fournitures scolaires, etc.

En ce qui concerne la discipline d'arts visuel, lors de ma première journée de travail, j'ai constaté qu'il n'y avait pas de matériel pour les activités. Lorsque je parlais au directeur de l'établissement de cette situation, il m'a dit que je devais acheter les matériaux pour les étudiants, comme tous les autres enseignants.

J'ai ainsi rencontré les conditions de travail précaires dans lesquelles se développe l'éducation publique dont l'expérience m'a permis de prendre conscience de la détérioration dans laquelle se trouve ce secteur. La même situation que j'ai vécu dans mon école, mais maintenant d'un point de vue d'adulte.

Grâce à ma performance et une profonde motivation pour connaître et appréhender les étapes du développement culturel européen, l'année 2008 m'a conduite à postuler au programme d'échanges culturels franco-chilien. Mené à travers une coopération du Ministère de l'Education chilien avec l'Ambassade de France au Chili, ce programme m'a permis de devenir assistante d'espagnol en France, auprès d'élèves du lycée de Clermont-de-l'Oise où j'ai pu apprendre les outils nécessaires à ce métier et apprécier notamment le contact avec les étudiants étrangers.

Diplômée en arts plastiques de l'Université Paris 8 Vincennes Saint Denis en 2010, j'ai approfondi mes connaissances dans le domaine de l'art contemporain et découvert un espace de libre expression en termes de pratique artistique. Personnellement, dans ce contexte, je n'ai

jamais rencontré d'enseignants ou collègues qui limitaient les intérêts expressifs. Au contraire, les thématiques que j'ai abordées dans mes travaux pratiques et théoriques ont été valorisées par les professeurs à Paris.

La même année, je fus recrutée par l'Académie de Versailles comme enseignante contractuelle, un travail que j'ai exercé pendant six ans. Cette expérience m'a permis de connaître le système éducatif français : la hiérarchie, les codes, la coordination dans les dispositifs, les fonctions et les activités, ainsi que la détermination de l'État dans l'inspection de l'école.

Les conditions matérielles de l'école publique étaient diamétralement opposées à celles du Chili. En ce qui concerne les conditions de travail, bien que mon contrat soit instable, comparé au Chili, et en sachant qu'ils existent des faiblesses dans l'école publique en France, les conditions de travail étaient toujours meilleures par rapport à celles des enseignants du Chili. Par exemple, le nombre d'élèves par classe : en France, je n'avais pas plus de 25 élèves dans des grands espaces, alors que les enseignants au Chili ont entre 35 et 45 élèves dans des petites salles. Concernant la charge de travail, j'avais un contrat de 36 heures, ce qui voulait dire 18 heures devant l'élève et le reste était consacré à la préparation de matériel, des réunions des parents d'élèves, et d'autres charges ; différemment, au Chili, les contrats de travail d'enseignement sont de 42 heures, 65% avec les élèves (27 heures) et 35% pour la préparation des cours, les réunions avec les parents des élèves, l'organisation des activités scolaires etc. Cela fut une expérience à la fois difficile et exceptionnelle. En effet, elle m'a permis de connaître un autre système éducatif où, dans mon esprit, la comparaison avec le Chili était toujours présente et, d'autre part, j'ai forgé mon caractère d'enseignante.

En 2014, j'ai obtenu le diplôme de Master 2 en Médiation Art et Publique toujours à l'Université Paris 8. Cette formation fut l'occasion pour moi de découvrir l'action pour le développement culturel français soit grâce à l'enseignement académique soit grâce à un stage de médiatrice fait au musée d'art contemporain George Pompidou.

En résumé, toutes les expériences, biographiques, académiques, professionnelles et le sentiment d'engagement dans l'enseignement ont été combinées pour mener une recherche de troisième cycle dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Surtout, j'ai pu comprendre que « le corpus théorique de l'éducation artistique au Chili est faible et que chaque fois qu'un tel travail est présenté, c'est une occasion de réfléchir, voir des perspectives différentes et la complexité d'un système d'éducation artistique » (Pablo Rojas, uchile.cl).

Actuellement, en tant que formatrice d'enseignants d'arts visuels à l'école secondaire au Chili, la recherche doctorale est devenue un impératif. Par cette recherche, j'espère contribuer principalement à la formulation de nouvelles discussions sur l'éducation artistique afin de renforcer le sens du terme et l'importance de ce domaine dans le contexte culturel actuel.

De plus, à travers la réalisation de travaux de terrain, mon intention est de faire connaître la méthodologie de recherche utilisée dans la présente étude, en ce qui concerne l'enseignement d'arts visuels et la conception de stratégies de travail pour l'analyse de données.

De même, le domaine de l'éducation n'est pas indépendant des intérêts et des décisions politiques, dont les orientations sont matérialisées par le biais de législations sur l'éducation dictées par les administrations publiques.

Il est important de souligner qu'une enquête qui montre les conditions dans lesquelles se développe l'éducation artistique et les obstacles auxquels doivent faire face les enseignants pour leur réalisation acquière une pertinence spéciale dans cette période de changements et de réformes en matière d'éducation.

D'autre part, la raison de regarder vers l'extérieure et de prendre comme référence le progrès d'autres systèmes, dans ce cas-là le modèle français, est liée à la nécessité d'identifier les éléments qui influencent la qualité et l'efficacité de l'éducation artistique au Chili. C'est pour cette raison qu'une perspective méthodologique internationale issue de discussions académique pourrait nous fournir une trajectoire non seulement pour interpréter les résultats de notre recherche, mais également pour identifier les forces et les faiblesses de notre système éducatif relativement aux données obtenues à partir de travaux de terrain réalisés dans les deux pays.

Partie II : Cadre Theorique

Chapitre I : Culture et Education

Présentation

La société, la transmission de la culture, les systèmes éducatifs et les valeurs transmis à travers le contenu de l'école. Les éléments évoqués font partie des relations établies des participants actifs dans l'éducation et l'art.

Cependant, il est impossible de parler ni de mettre en question le développement de l'enseignement artistique dans le système scolaire, les politiques qui régissent les processus qui interviennent dans les transformations de l'enseignement des arts, sans comprendre d'abord quels sont ces éléments, les mécanismes et les complexités de la société dans le contexte culturel actuel. Partant de ce fait, pour analyser cette recherche il nous semble indispensable de commencer notre cadre théorique en définissant le concept de culture, pour pouvoir analyser et comprendre l'objectif et le positionnement de l'enseignement artistique dans le Chile d'aujourd'hui, une société qui est complètement régie par un système économique néolibérale.

1. Définition de Culture

Selon Edgard Morin (2000), « l'être humain est un être biologique, mais s'il ne disposait pas pleinement de la culture, il serait un primate. La culture accumulée, transmise, apprise et elle comporte des normes et des principes d'acquisition » (p.61). En liaison avec ce principe, nous pouvons dire que la culture est un processus complexe, un possesseur et un transmetteur des significations partagés que les individus qui la composent ne se questionnent pas.

Cet aspect réflexif qui constitue le concept de culture, est un élément important qui nous permettra de comprendre d'une manière plus flexible, la complexité du comportement social et humain. Cependant, ce concept est difficile à définir et à délimiter, parce qu'il nous renvoie à différentes dimensions. La notion de « culture » est d'une grande plasticité, Manuel Antonio Garretón (1992), propose la définition de culture suivante « l'ensemble de créations humaines ou des réponses qu'une société déterminée ou des groupes au sein d'une société se donnent pour appréhender la nature, le temps, l'histoire, ou les relations humaines, c'est un questionnement sur le sens des choses » (p.8).

La culture imprègne à la fois la pensée la plus élevée et les gestes les plus simples de la vie quotidienne. Cette acquisition culturelle se trouve influencée à son tour par l'évolution économique politique, technologique et se transmet grâce à l'omniprésence des médias de masses de manière à ce qu'elle ait une répercussion dans le contexte quotidien de chaque groupe humain (Pérez, 2004).

Le concept la culture, comme recours explicatif des interactions humaines, est généré et interagit d'une manière étroite avec le cadre politique économique et social; ces trois éléments conditionnent et enracinent l'ensemble de signifiés des interactions humaines, attendus aux comportements. À leur tour, ils montrent un degré de fonctionnalité dans laquelle l'individu se développe sous les conditions sociales et économiques que dicte son environnement (Pérez, 2004). Selon Ángel Pérez (2004), « les phénomènes culturels ne peuvent pas être considérés, de manière idéaliste comme entités isolées ; pour les comprendre, il faut les situer à l'intérieur du conflit des relations sociales où ils acquièrent une signification » (p.14).

Le sens du mot « culture » peut être examiné selon une dimension anthropologique et sociale; les groupes sociaux communiquent leur identité par l'expression culturelle, selon une dimension idéologique, une dimension esthétique, ou dans le contexte politique et

institutionnel, faisant référence aux mécanismes de régulation de la culture par l'action de l'État.

2. Culture sociale

On peut dénommer culture sociale à l'ensemble de signifiés et de comportements hégémoniques dans le contexte social qui est aujourd'hui sans doute un contexte international d'échanges et d'interdépendances. Composant la culture sociale, les valeurs, les normes, les idées, les institutions et les comportements qui dominent les échanges humains dans certaines sociétés formellement démocratiques, régies par les lois du libre marché et parcourues et structurées par l'omniprésence des médias de masses (Pérez, 2004, p. 79). Ainsi, tel qui l'exprime Bourdieu (1970) :

Dans une formation sociale déterminée, l'arbitraire culturel que les rapports de force entre groupes des classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des arbitraires culturels est celui qui exprime le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, les intérêts objectifs (matériels et symboliques) des groupes ou classes dominants (p.23)

La culture sociale est l'idéologie quotidienne basée sur les croyances créées par les êtres humains qui correspond aux conditions économiques, politiques et sociales; les moeurs, les connaissances, et les pratiques qui définissent la conduite conventionnelle dans une société (Newstrom et Davis, 1993).

Pour analyser les caractéristiques de la culture sociale contemporaine dans notre pays, il est indispensable d'analyser tout d'abord les particularités qui définissent la condition dans le contexte culturel actuel et qui conditionnent le réseau de signifiés qui composent la culture sociale. D'une manière similaire, pour donner une interprétation culturelle de la vie politique et sociale, il est nécessaire de comprendre les éléments qui donnent vie au contexte culturel actuel, caractérisé par des constantes transitions et les changements sociaux.

Partant de ce fait, il faut concevoir la culture de la vie sociale comme corps principal dans la compréhension des relations humaines, et par conséquent il nous semble fondamental de voir l'école comme un croisement de cultures dans laquelle se confinent des tensions, des obstacles et des contradictions dans l'élaboration des signifiés. À cet égard, il est intéressant de connaître parallèlement, d'une part l'interprétation de culture de la société et d'autre part la compréhension de la vie dans l'école et comment cela influe sur les nouvelles générations. La

condition de la société dans le contexte culturel actuel est régie par trois caractéristiques primaires :

L'empire des lois du libre marché comme structure régulatrice des échanges dans la production, la distribution et consommation; sa configuration politique comme une démocratie formelle, en tant qu'états du droit constitutionnellement régulés; et finalement l'écrasante omniprésence des médias de masses renforcés par le développement technologique. (Pérez, 2004, p. 80).

En effet, la conformation socioculturelle aboutit à des modèles économiques et politiques qu'aujourd'hui conditionnent l'imaginaire social dans des pays tel comme le Chili, resurgit comme une conséquence des politiques néolibérales dont la configuration socioculturelle à son tour rend cela possible. Sous cet aspect, la culture sociale configurée, selon une rationalité néolibérale a une manière particulière de se relationner et qu'il s'agisse en vivant en se produisant, et de consommer celles-ci définissent les processus de socialisation des citoyens par rapport auxquels l'éducation scolaire organise aussi sa structure.

3. Culture néolibérale

Pour définir les caractéristiques de la culture sociale dans une société néolibérale, nous devons nous demander tout d'abord ce que nous entendons par « néolibéralisme ». Le sociologue Tomas Moulian, Prix national (2001) des Sciences Humaines du Chili en 2015, explique dans son livre que le néolibéralisme est un système qui touche toutes les activités humaines dans les domaines économique, politique, culturel et social. Mais avant d'approfondir ce système qui dit être attentif au bien-être de la population, nous étudierons deux référents importants et procureurs à l'origine de cette idéologie.

Selon Herbert Spencer (cité dans Cardoso, 2006), le système néolibéral puise son origine dans le libéralisme classique qui promeut la liberté de l'homme dans ses activités économiques, et la diminution ou suppression du pouvoir du parlement ou du gouvernement, dans la mesure où l'appareil d'État n'aurait pas ou peu de pouvoirs sur les activités humaines, détériorant l'intervention dans les activités économiques des entreprises. Cela implique de privatiser largement les actions propres à l'État, et d'établir ainsi un capitalisme sans intervention ou régulation.

Jacques Rueff (cité dans Cardoso, 2006), autre précurseur du néolibéralisme, affirme qu'un instrument essentiel pour organiser et satisfaire l'économie de marché dans un système

capitaliste est le prix conditionné par la concurrence, par la loi de l'offre et de la demande dans les structures productives. Cela concerne également les droits sociaux, qui sont eux aussi déterminés par le marché économique.

L'État, quant à lui, doit s'occuper davantage de minimiser les conflits sociaux engendrés par la pauvreté, et doit renforcer les droits essentiels comme ceux de l'éducation, la santé, les transports, le logement. Paradoxalement, ces interventions lui permettent l'investissement de capitaux privés aux puissances économiques, et ils interviennent et donnent un prix aux droits fondamentaux en les transformant en capital qui régissent et facilitent le libre-jeu de l'économie.

À l'inverse, dans un système socialiste, c'est l'État qui est responsable de planifier et de contrôler l'augmentation de la production de manière globale et par secteur, ainsi que d'établir et de déterminer la valeur des produits que ses citoyens consomment (Moulian, 2001). Il est important de souligner que dans un système néolibéral, le protagoniste principal est le consommateur, car c'est lui qui agit sur les niveaux de production. Il constitue le principal acteur du système capitaliste (Reuff, 1969). Cependant, tous les citoyens ou sujets économiques appartenant à des classes sociales différentes n'ont pas le même pouvoir d'achat. En fait, dans une société fondée sur l'économie néolibérale, la simple existence d'inégalités économiques conditionne non seulement les possibilités de chaque individu à satisfaire ses besoins fondamentaux et ses aspirations sociaux-culturelles, mais aussi crée « un degré de marginalité [qui] peut être un facteur de risque pour amener un certain groupe au crime » (Castel, Kessler, Merklen, Muraud, 2013, cité dans Korstanjen, 2014, p. 262). Donc, dans un système capitaliste, l'État devient, selon Marx (2014) un instrument qui assure la domination de certaines classes sociales et non un outil qui assure le bien de tous les citoyens. Cette caractéristique conserve aujourd'hui sa validité dans sa phase néolibérale. Ce principe est soutenu par les économistes français Gérard Dumenil et Dominique Lévy (2011). Ces derniers déclarent qu'un État, configuré dans un système néolibéral, en promouvant le classisme parce qu'il protège les actifs économiques des classes à revenus élevés et donne la liberté aux entreprises. Ce nouvel ordre social, basé sur une coalition d'entrepreneurs, se fait au détriment de la classe populaire. Ainsi, Castel (2013) estime que « d'une manière ou d'une autre, la classe ouvrière est soumise à de plus grands risques à l'heure actuelle en raison du manque de protection et de l'abandon de l'État dans leur bien-être » (cité dans Korstanjen, 2014, p.262).

Tomas Moulian (2001) dénonce le néolibéralisme comme étant un système injuste et irrationnel, car il produit des phénomènes tels que la concentration des richesses et de la propriété dans les mains de quelques entrepreneurs et de leurs intérêts personnels. Avec pour conséquence l'aggravation de la pauvreté d'une grande partie de la population, du fait de l'assouplissement des marchés du travail par une main-d'œuvre bon marché et la soustraitance; « La richesse publique nette est tellement petite et certainement insignifiante comparée à la richesse privée totale » (Piketty, 2014, p. 125)

En outre, l'exploitation des ressources naturelles faite sans discrimination par les entrepreneurs, entraîne une augmentation des niveaux de pollution des eaux, de l'air et des sols. C'est pourquoi « Marx considère le capitalisme comme une forme de création de richesse qui, en concrétisant ses potentialités, devient une menace pour la vie » (Moulian, 2001, p. 15).

L'économie néolibérale propose un changement assez important, en offrant des avantages financiers immédiats à ceux qui ont déjà de l'argent au détriment des droits fondamentaux des classes moyennes et pauvres. Elle génère des catégories sociales déficitaires et déjoue constamment toute tentative d'institutionnalisation des droits sociaux et du travail.

Le modèle néolibéral a modifié non seulement le système politique et économique, mais également le système culturel. L'hérédité sociale qu'un individu reçoit à sa naissance, ne découle pas de sa culture locale mais principalement des intérêts, attentes, symboles et modèles de vie qui sont transmis à travers les médias (Pérez, 2004). L'attraction pour la télévision, dont le divertissement et l'information sont gérés par des groupes puissants, empêche les citoyens de générer leurs propres idées sur le monde. C'est un instrument puissant pour niveler la culture, car la réalité est construite par l'information/désinformation pensée par d'autres pour nous (Pérez, 2004). De même, la publicité génère des habitudes de consommation et sa mission est de nous faire désirer des produits que nous ne possédons pas et de vivre dans un désir constant de les obtenir. La télévision nous enseigne que la consommation est agréable et que seul l'acte d'achat peut donner un sens à nos vies, et nous ne nous rendons pas compte qu'en réalité, par ce comportement, nous entretenons les intérêts des puissances économiques (Acaso, 2016).

Les professeurs Laval et Dardot (2013) analysent les mœurs du sujet néolibéral comme étant un travailleur engagé activement avec les intérêts de l'entreprise ; il est ravi d'être productif et

performant tout en essayant de garder le contrôle absolu de lui-même ainsi et des autres puisque ses forces productives sont insérées dans la société du *si, je peux*.

Pour les auteurs, la consommation et l'accumulation génèrent du plaisir, où l'autoproduction et l'amélioration de soi génère l'auto valorisation. En effet, le sociologue Denis Merklen (2013) « reconnaît que le risque crée des liens spécifiques de légitimité et reconnaît qui peut contrôler a l'individu » (Korstanjen, 2014, p. 263).

Enfin l'individu s'auto-exploite croyant que, s'il est un travailleur performant, il peut arriver à se réaliser. Et c'est ainsi que, dans une société régie par le néolibéralisme, la liberté est vue, comme une capacité à produire, qui, à son tour, génère la capacité d'achat et donc la création d'un espace sécurisé : la propriété.

[...] le néolibéralisme, plutôt qu'une idéologie ou une politique économique, est d'abord et, avant tout rationalité ; et qui, par conséquent, tend à structurer et à organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais aussi le comportement des gouvernés eux-mêmes. La rationalité néolibérale a pour caractéristique principale la généralisation de la concurrence en tant que norme de conduite et de l'entreprise en tant que modèle de subjectivation (Laval et Dardot, 2013, p.15).

Dans cette logique de rationalité, le citoyen-type d'une société néolibérale est conçu comme un consommateur donc se développe un dysfonctionnement où le sujet naturalise et accepte que ses droits sociaux soient conditionnés à ses revenus. Ainsi, grâce à cette jouissance de productivité et de consommation, Merklen (2013) affirme que, « le "bon travailleur" est l'archétype fidèle du monde de la consommation » (Korstanjen, 2014, p. 263). Alors, pour atteindre sa réalisation personnelle, l'homme se développe, non pas comme personne, mais selon la norme indiquée par l'entreprise privée : individualiste, entrepreneur, compétitif et calculateur. En quelques mots « un entrepreneur de lui-même » (Foucault, 2007, p. 264).

D'autre part, dans la société néolibérale, le travailleur est exposé à l'exclusion, à la marginalisation et au travail précaire, (contrat à temps partiel ou contractuel). Le travailleur devient le seul responsable de sa précarité. « L'homme moderne est éduqué pour être l'architecte de son propre destin, les risques pris parlent de sa capacité de travailleur. La mobilité est vue comme une nécessité qui amène le travailleur à agir en concurrence constante, à contrôler sa propre biographie » (Castel, et al, 2013, cité dans Korstanjen, 2014, p. 262-263).

À cet égard, le choix de modeler des citoyens actifs dont l'objectif est de satisfaire leurs propres besoins s'adapte au travail flexible, instable et interchangeable (Harvey, 2007). Afin de survivre et de préserver son emploi, le sujet néolibéral est prêt à tout pour atteindre ses objectifs, y compris à renoncer à ses principes (Harvey, 2007). Le travailleur consacre sa vie au travail, sa vie cesse de lui appartenir car elle est dominée par le travail qu'il produit (Foucault, 2007).

La mise en place de l'économie néolibérale a généré des changements culturels importants, non seulement par l'introduction de la consommation, mais également par l'atomisation d'organismes communautaires comme les syndicats, les mouvements sociaux, etc.

Autrement dit, la culture néolibérale détermine le sujet qui, dès lors, s'abstient volontairement d'émettre une pensée critique, un sujet conformiste qui préfère rester en dehors des événements politiques, sociaux, et communautaires.

En effet, la consolidation de ce modèle demandé « tant politiquement et économiquement, la construction d'une culture populiste néolibérale basée sur un marché de consommation différencié et sur la liberté individuel » (Harvey, 2007, p. 50). Finalement la culture néolibérale remplace les valeurs de la communauté, exacerbant celles de l'individualisme et le besoin de la consommation.

4. Le néolibéralisme dans la culture scolaire ou l'éducation comme marchandise

Actuellement, nous pouvons nous rendre compte que l'évolution culturelle influence directement l'espace scolaire, où l'éducateur doit transmettre à l'enfant des règles de vie et des valeurs, en étant une éducation intégrale assignant des rôles car l'éducation a une orientation unique qui est de transmettre les idées et les mœurs donnée par la société (Durkheim, 1996).

Au fil des années, les néolibéraux, dans le but d'imposer leur idéologie, ont mis en place des stratégies pour conduire la pensée. En effet, « le partisan de l'économie libérale peut, de façon totalement inconséquente, demander à l'État d'utiliser la force de la loi, peut même faire appel à la violence, à la guerre civile, pour instaurer les conditions préalables à un marché autorégulé » (Laval et Dardot, 2013, p. 60). Cette stratégie repose sur la propagande et

l'endoctrinement de masse qui cherchent à toucher la pensée des citoyens dans tous les espaces possibles.

Les auteurs Christian Laval et Pierre Dardot, inspirés des idées proposées par le philosophe français M. Foucault, soulignent que « le néolibéralisme est la raison du capitalisme contemporain [...]. Le néolibéralisme peut être défini comme l'ensemble des discours, des pratiques, des dispositifs qui déterminent un nouveau mode de gouvernement des hommes selon le principe universel de la concurrence » (2013, p. 15).

Les auteurs avancent l'idée qu'aujourd'hui, gouverner au sein d'un système néolibéral est davantage axé autour d'une activité qui contrôle le comportement d'une population que d'un ensemble d'institutions liées à l'État. À partir de là, naissent et se renforcent les politiques responsables de l'instruction des individus. Dans la mesure où le néolibéralisme ne considère pas l'État comme un ennemi, l'instruction est un frein au développement de secteurs stratégiques où s'opère le marché. Mais au contraire considère l'État comme un instrument pour gagner du terrain sur les plans politique et idéologique, nécessaires à la mise en place de stratégies d'endoctrinement. « L'agenda du néolibéralisme est guidé par le besoin d'une adaptation permanente des hommes et des institutions à un ordre économique intrinsèquement variable, fondé sur une concurrence généralisée et sans relâche » (Laval et Dardot, 2013, p. 86). L'un des moyens de transmission des comportements et d'endoctrinement ou d'adaptation pour lesquels les individus sont préparés à des fonctions spécialisées requises par le marché, c'est l'école, l'espace le plus important pour développer cette idéologie.

Contrairement au paragraphe précédent, il est indéniable que l'école comme source de connaissance a contribué à dépasser l'ignorance, a réduit les écarts sociaux et l'inégalité, a contribué à la formation de citoyens. Selon Paul Languevin, « l'école est une véritable entreprise de la culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et singulière de la vie démocratique » (cité dans Loeffel 2009, p. 83). Selon l'auteur, la mission la plus importante que cultive l'éducation est de préparer et d'habiliter les citoyens à participer aux débats politiques en leur permettant de formuler des réflexions et des propositions au-delà de leurs intérêts personnels ou d'intervenir dans les débats économiques ou sociaux du point de vue du bien commun et de l'intérêt collectif.

La participation est l'un des principaux objectifs de l'éducation du citoyen aujourd'hui [...] La participation ne peut être considérée comme cette dimension de l'éducation à la citoyenneté qui

viser un objectif de socialisation. Elle concerne bien plutôt la sphère publique et donc la dimension politique de la citoyenneté, dimension dont le propre est d'interroger les conditions du pouvoir. (Loeffel, 2009, p. 145)

Le néolibéralisme s'inscrit au cœur du système éducatif, considérant qu'il était profitable de contrôler l'activité sociale et économique par le biais des discours, relayant la domination néolibérale, le transformant ainsi en un marché rentable. Autrement dit, il permet, par le biais de programmes d'études, de s'appropriier les pensées, de s'emparer et de transformer les consciences. L'objectif principal est que le marché fonctionne et soit rendu attractif pour les individus, puisque « la loi ne suffit pas, les mœurs sont également requises » (Laval et Dardot, 2013, p. 121).

Mais c'est justement là que l'éducation s'éloigne de son objectif principal : l'apprentissage de la citoyenneté. En s'écartant des intérêts du bien commun et en primant l'intérêt des entreprises privées, le néolibéralisme profite de ce droit social. « La culture d'entreprise et l'esprit d'entreprise peuvent être appris à l'école, de même que les avantages du capitalisme par rapport à toute autre organisation économique. Le combat idéologique fait partie intégrante du bon fonctionnement de la machine » (Laval et Dardot, 2013, p. 151). En d'autres termes, ce n'est pas la même chose d'enseigner à penser le monde du point de vue de la culture, de l'art et du savoir dans le capitalisme comme une prestation de services que pourrait offrir une entreprise, qui considère l'individu comme un outil de production et où l'individu se prend lui-même pour un capital humain.

L'école, dans les systèmes néolibéraux, s'approprie les consciences à partir de l'optique du marché et prépare à l'homogénéisation des enfants et des jeunes qui deviendront la main-d'œuvre des entrepreneurs. Par conséquent, l'école impose l'apprentissage de codes identiques et analogues pour chaque sujet qui la compose, en ignorant la particularité de chaque être humain ; elle réfute le fait que les étudiants soient différents dans leur façon d'être, de percevoir la réalité et d'apprendre et par conséquent leur développement intégral et culturel est annulé (Perez, 2004).

Tous égaux, car comme dit le philosophe sud-coréen Byung-Chul Han « plus les gens sont égaux, plus la productivité augmente [...] le néolibéralisme ne fonctionnerait pas si les gens étaient différents et le système ne permet que des différences commerciales » (El País, 19 avril). Comme l'explique le philosophe, l'éducation actuelle a des clients. Elle forme des individus destinés à être des travailleurs productifs et ultra performants dans des fonctions

économiques spécifiques, l'objectif principal est de les préparer idéologiquement. C'est de cette façon que l'on prétend appliquer des connaissances : la plupart du temps les contenus font partie de l'humanité. Elle oublie ou méprise en général les processus, les contradictions et les conflits dans l'histoire de la pensée et de l'action, restreint l'objectif d'enseignement à la connaissance et ignore les émotions et des sensibilités, ainsi que les exigences contemporaines où se sont effectués des changements radicaux et vertigineux dans le panorama social (Pérez, 2004, p. 77). Dans cette perspective, l'éducation perd ses fonctions de préparation à la vie civique, d'ouverture au monde, au plaisir du savoir, à la contemplation, la compréhension et de la réflexion. En effet, les éléments évoqués juste avant constituent des apprentissages propres aux matières humanistes comme l'art et la philosophie, des domaines qui sont un lieu de rencontre et de réflexion face aux problématiques sociales et face à l'importance de vivre ensemble dans le respect de la différence (Garete, Miranda y Ramírez, 2007). Toutefois, lorsque nous parlons d'éducation artistique dans une culture néolibérale, nous énonçons, d'une part, des valeurs de nature subversive pour une économie de libre marché et, d'autre part, la contemplation n'est plus une priorité, mal perçue dans l'échelle de valeurs qui promeut une performance maximale.

Bien que ces domaines d'apprentissage ne soient pas censurés dans l'espace scolaire, leur présence dans l'école est contrôlée en réduisant le nombre d'heures et le contenu enseigné. De plus, n'oublions pas que dans la culture néolibérale, c'est le sujet qui a la responsabilité d'assumer et de satisfaire ses goûts et ses besoins. Ce qui signifie que l'art n'est pas exclu de la loi de l'offre et de la demande, le néolibéralisme transforme les droits sociaux en un bien de consommation (Gaete, Miranda et Ramírez, 2007)

De nos jours, dans les systèmes néolibéraux, l'école est devenue une institution qui poursuit des résultats à travers des tests standardisés, elle n'est plus un espace d'inclusion ou de développement de l'être humain, au contraire, le développement humain passe en dernier lieu, et le système éducatif n'offre que l'ambition d'atteindre des objectifs et des résultats. Comme Edgar Morin (2000) l'exprime :

Nos systèmes éducatifs nous fournissent des connaissances séparées et cloisonnées, au lieu de nous préparer à affronter la complexité du monde, de la vie, des êtres humains, de nos sociétés et de la mondialisation, au lieu de nous montrer la nécessité de contextualiser toute l'information, tout événement, toute connaissance, de nous enseigner à traiter les problèmes qui sont à la fois fondamentaux et globaux en envisageant leurs caractères systémiques, les interactions et rétroactions tout-parties » (p. 7).

C'est pourquoi, dans une démocratie d'entrepreneurs, l'école devient le prélude à la vie marchande ; l'enseignement qui, selon le philosophe et sociologue Émile Durkheim (1998), est défini à partir de la conservation des différentes classes sociales dans lesquelles les sujets qui la composent se forment à certains métiers ou professions en fonction du besoin social d'une spécialisation.

L'éducation, loin d'avoir simplement pour but de développer l'homme tel qu'il sort de la nature, a pour but d'en extraire un homme entièrement nouveau ; elle crée un être qui n'existe que dans son état de germe indiscernable : l'être social. C'est elle qui nous apprend à nous dominer, à nous contraindre, c'est aussi en suivant ses besoins, qui décide de la quantité et de la nature des connaissances que l'enfant doit recevoir, et c'est elle qui conserve la science acquise par les générations précédentes, et aussi celle qui le transmet aux nouvelles générations. (Durkheim, 1998, p. 18)

D'autre part, les inégalités sociales et économiques causées par les politiques néolibérales génèrent une nouvelle réalité dans le domaine de l'éducation, produisant un panorama extrêmement complexe dans l'éducation publique. Au sein de l'école publique, les étudiants sont confrontés à la diminution de l'investissement financier. Dès lors, l'école, à partir de sa conception d'être une institution qui nivèle les inégalités sociales, essaye de combler les manques qui sont hors l'école consacrant de plus en plus du temps aux besoins sociaux, comme les problèmes affectifs, des besoins primaires essentiels et réels. En raison que cette réduction des dépenses de l'État, les inégalités sociales s'aggravent (Pérez, 2004).

L'un des arguments les plus utilisés par les politiques éducatives néolibérales est que les systèmes scolaires sont inefficaces, inéquitables et que leurs produits sont de mauvaise qualité. Ils en déduisent que l'éducation publique a échoué et proposent donc des politiques visant à réduire la responsabilité de l'État. Cette ligne d'action est présentée comme la seule possible, mais aucune solution n'est proposée pour améliorer l'éducation (Pérez, 2004). Au contraire, on cherche à réduire progressivement les investissements, et donc à orienter la population vers le secteur privé, à travers d'un discours pédagogique chargé d'attributs techniques et d'un langage d'organisation entrepreneuriale. On utilise des termes comme la décentralisation, la privatisation, la flexibilité des contrats et la réduction du nombre d'enseignants, tout en exerçant un fort contrôle sur le gouvernement national, imposant des contenus et des évaluations standardisés et homologués. Affectant directement aux institutions sociales et l'entourage familial en relation aux processus et objectifs éducatifs, dans une époque d'incertitudes dans laquelle les institutions éducatives semblent désorientées

par les multiples consignes et par l'information qu'elles reçoivent, à cause de l'excès de responsabilité que l'on dépose dans celles-ci et finalement, des critiques dont elles sont l'objet lors des résultats obtenus (Francisco Imbernón, s.f). Ces mesures sont accompagnées d'une grande opération discursive qui présente les réformes éducatives comme une modernisation nécessaire de l'éducation.

Le néolibéralisme pédagogique a été placé dans le lieu discursif où l'accent est mis sur les fractures du système traditionnel et il n'y a pas de solutions ou de réponses claires créant un modèle alternatif qui répond aux besoins sociaux. On attribue des blâmes et des responsabilités à l'école publique pour des questions qui ont une origine sociale et économique plus profonde tels que : le décrochage scolaire ou la comparaison du nombre d'élèves qui parviennent à accéder à l'enseignement supérieur ou qui obtiennent un emploi sans tenir compte du fait que l'assèchement du marché est beaucoup plus important que la compétitivité obtenue par la formation reçue (Pérez, 2004).

L'une des principales erreurs commises lors de l'analyse de l'éducation est que les problèmes sont perçus comme des faits actuels, mais sans prendre en compte leur caractère historique. La plupart des réformes partent du principe que jadis l'éducation fonctionnait bien et plus maintenant. C'est-à-dire, on essaie de générer une sorte d'aller en arrière mais nous ne pouvons pas voir le présent sans prendre en compte la matrice historique.

5. Les enseignants au sein de la culture scolaire

Le système éducatif peut être compris selon Angel Pérez (2004) « comme une instance de médiation culturelle entre les signifiés, les sentiments et une conduite de la communauté sociale et du développement particulier des nouvelles générations » (p. 11). Cela se rattache directement au sens que l'on octroie à l'école, à son devoir social et à la condition du travail éducatif. Ainsi Bourdieu (1970) définit le système éducatif, « comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquelles se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé » (p. 25). Ces éléments dépendent des changements et des transformations radicales dans le domaine politique et économique, mais aussi dans l'espace des idées, des valeurs et des coutumes qui composent la culture au sein des différentes communautés sociales. Durkheim (1989) a déclaré que l'éducation est l'action exercée par les générations les plus âgées sur les nouvelles générations, mais que ces dernières ne devraient pas être uniquement des enseignants, mais également des familles, car

elles ne visent pas uniquement à développer des aptitudes intellectuelles chez les étudiants, mais le but est la socialisation de la jeune génération, et les enseignants ne peuvent y parvenir sans le soutien des parents.

Dans cet ordre d'idées, ces changements et transformations peuvent causer des torts à l'exercice professionnel de l'enseignant, qui se trouve constamment dans le collimateur en affrontant le harcèlement et les critiques de ceux qui n'exercent pas l'enseignement, les théoriciens de l'éducation qui font remarquer avec une grande autorité que les enseignants manquent de stratégies ou d'initiatives (Giroux, 1997). Cette situation est un des graves problèmes que doivent affronter les enseignants dans leur métier, et justifie en grande partie le manque de considération qui existe aujourd'hui chez les professeurs, cette situation amène peu à peu l'enseignant à des situations qui annulent ses contenus et ses pratiques. En effet, « la menace est représentée par une série de réformes éducatives qui montrent le peu de confiance dans la capacité des enseignants de l'école publique à exercer un leadership intellectuel et moral en faveur de la jeunesse » (Giroux, 1997, p.171).

Car la reconnaissance du métier d'enseignant est si faible minant la motivation et le compromis, que les enseignants se retrouvent alors sans nouvelles stratégies de gestion ou d'application de contenus. Différents événements laissent au fur et à mesure les professeurs isolés, diminuant et rendant obsolètes leurs méthodologies et leur pratique d'enseignement ; ils deviennent des victimes de la crise sociale actuelle, économique politique et culturelle (Giroux, 1997). De plus, nous sommes dans une époque qui considère l'enseignant comme un semi-professionnel, se rapprochant d'un métier car il n'a pas toutes les caractéristiques nécessaires pour que les théoriciens l'appellent une profession (Francisco Imbernón, s.d). Malheureusement, c'est ainsi que le concept de semi-professionnel appliqué au métier de l'enseignant reste dans l'imaginaire social (Francisco Imbernón, s.f), provoquant chez les enseignants une énorme déception lorsqu'ils constatent la dévalorisation de leur métier et les mises en question constantes de leurs pratiques.

Face à cette déception, on observe une attitude de conformisme et de mépris envers leur propre profession, après avoir été témoin de l'écroulement des fondements qui légitimait l'ancienneté de leurs pratiques, les initiatives d'organiser des espaces de rencontre pour échanger des stratégies et des connaissances sont donc faibles.

Cette problématique met l'accent sur l'exercice de l'enseignement professionnel puisque « l'isolement professionnel des enseignants limite leur accès à de nouvelles idées et à de

meilleures solutions, provoquant l'accumulation d'une fatigue interne, générant un devenir conservateur et une résistance à l'innovation éducative » (Fullan, 1999, p. 23). Les professeurs n'ont pas la capacité d'opposer des exigences dans le contexte culturel actuel exigeant. Cependant, sont peu nombreux ceux qui ont conscience que l'exercice professionnel des enseignants est bloqué à travers une culture scolaire qui normalise les obstacles auxquels sont confrontés. « C'est ainsi que l'amnésie de la genèse qui s'exprime dans l'illusion naïve « du toujours ainsi » aussi bien que dans les usages substantialistes de la notion d'inconscient culturel peut conduire à éterniser et, par-là, à « naturaliser » des relations signifiantes qui sont le produit de l'histoire » (Bourdieu, 1970, p. 23). Autrement dit, l'école ne prend guère en compte les changements sociaux qui se produisent dans son environnement car elle s'applique d'une manière dogmatique, les habitudes, les pensées et les idées propres de l'institution sous sa propre vérité, qui sont transmises aux enseignants et aux étudiants ceux-ci finissent par normaliser ces exercices sans remettre en question les contradictions et l'incohérence des pratiques scolaires dominantes (Pérez, 2004). Au contraire ils acceptent l'institutionnalisation et le maintien de leurs postes de travail, les enseignants finissent par reproduire les routines que la culture scolaire produit.

Le manque d'initiative dans l'organisation et dans les réunions de rétroaction est le responsable de l'isolement professionnel, il s'approfondit lorsqu'on parle d'organisations sociales des enseignants dans lesquelles ils peuvent faire pression pour donner une nouvelle orientation à la vision éducative de l'institution car les responsabilités que les enseignants doivent accomplir quotidiennement sont autres (Pérez, 2004). Il en va de même par leur présence dans les lieux de participation qui est comprise « comme un processus continu qui montre les différents degrés d'accès à la prise de décision : donner et recevoir des informations, accepter et donner des avis, consulter et faire des propositions, déléguer des compétences, cogérer, autogérer [...] » (Garin et Martín Bris, 2007, p. 116).

Cependant, Cortese (2004, p. 32) souligne que l'antidote au travail individuel ou à l'isolement professionnel est le travail d'équipe, qui est défini comme « un groupe de personnes qui ont besoin les unes des autres pour agir. Toutes les équipes sont des groupes, mais tous les groupes ne sont pas des équipes. Le groupe exerce une influence puissante sur l'individu et contribue à la croissance et au développement de sa propre identité ». C'est pourquoi les relations sociales entre enseignants basées sur la fraternité sont fondamentales pour renforcer le travail d'équipe et la nécessité d'agir dans l'unité d'action ; comme l'ont défini Marx et

Engels (1973), les outils deviennent un allié dans la participation de ces espaces afin de poursuivre avec clarté les objectifs pertinents des enseignants.

Sur ce point, au Chili, l'organisation et la force des enseignants diminuent à cause de la quantité excessive d'heures de travail. Les professeurs travaillent 44 heures hebdomadaires, les étudiants doivent aller en classe toute la journée. Au début, l'objectif était de garder les étudiants dans les établissements toute la journée car chez eux les parents travaillent et ils restent seuls confrontés aux drogues et à d'autres situations aussi limites et aussi dangereuses. Cela démontre que les priorités sont différentes dans la vie économique de la société actuelle, et d'autre part, selon Pérez (2004), « l'école continue d'accomplir de mauvaise forme sa fonction sociale de classification et de garderie, sans trop se soucier de l'abandon de sa fonction éducative » (p.11).

Afin de comprendre la culture scolaire, dont les pratiques sont en général inaltérables et qui se reproduisent elles-mêmes, il est nécessaire de comprendre que l'école est toujours reliée aux dirigeants et aux valeurs qui caractérisent le contexte politique social et économique, même si des déficiences et des contradictions abondent dans celle-ci. Pour cette raison, il devient indispensable d'analyser les valeurs qui déterminent le contexte social dans l'école. Il impératif d'analyser les principes qui déterminent le système social et sa détérioration progressive pour comprendre la valeur sociale comme la détérioration de son outil le plus précieux : l'école (Pérez, 2004).

6.L'éducation et l'économie de la connaissance

Actuellement, les politiques qui régissent l'éducation sont guidées par l'économie du savoir, définie comme étant capable de « produire des biens et des services basés sur la capacité de générer, collecter, utiliser et diffuser des connaissances et des technologies » (Avalos, cité dans Aróstegui Plaza, 2017, p. 14). Si nous remontons au début du XXe siècle, l'économie était basée sur la production de biens industriels, mais aujourd'hui, elle est axée sur les technologies numériques. Les principes fondamentaux de l'économie du savoir est de promouvoir la capacité d'innover et d'inventer des activités essentielles dans des contextes compétitifs du le système capitaliste actuel.

La connaissance est alors nécessaire, d'une part pour générer des innovations aboutissant à des produits et des processus tangibles stimulant le développement et d'autre part, le but est

d'améliorer et parallèlement d'éviter que les produits existants ne deviennent pas obsolètes, puisque chaque jour de nouvelles avancées technologiques naissent dans un court temps, causées par l'accélération de la production (Aróstegui Plaza, 2017).

Parmi les avancées technologiques actuelles ayant un plus grand impact, c'est la technologie numérique, ce qui implique un nouveau moyen de générer, sauvegarder et transférer des informations et / ou des connaissances. En d'autres termes, cela implique de codifier et de matérialiser les informations sur le support physique, de manière à faciliter la recherche des données souhaitées (Aróstegui Plaza, 2017). L'éducation du XXI^e siècle est principalement axée sur l'apprentissage de la recherche et les choix de l'information ; à son tour, l'apprentissage est fixé sur les changements, les exigences et les connaissances de la société « dans le cadre des intentions pour répondre efficacement aux changements sociaux et technologiques continus que le monde contemporain a connu et qui ont inévitablement eu un impact sur les systèmes éducatifs à une échelle internationale » (García Montero, 2002, p.1).

Conformément à ce qui est dit auparavant, aujourd'hui, dans la plupart des pays, l'éducation est définie selon les différentes organisations internationales telles que la Commission Européenne et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) comme étant le « moteur de l'économie de la connaissance ». L'OCDE, institution transnationale, promeut la conception de politiques économiques et sociales liées à la mondialisation (oecd.org), transférant ainsi sur les systèmes éducatifs les bases pédagogiques axées sur la mise en œuvre des propres formules du néolibéralisme, c'est-à-dire fondées sur la stimulation de critères de performance des entreprises (Aróstegui Plaza, 2017). Dans le cadre des politiques publiques, plus particulièrement en ce qui concerne les réformes de l'éducation, l'une des principales problématique est l'efficacité du système éducatif. Tant pour l'OCDE que pour la Commission Européenne, l'éducation est un axe central de la croissance, du développement et de la compétitivité de l'économie (Fernández et Jorquera, 2017). Sur ce point, l'une des orientations de formation des différents systèmes éducatifs concernant l'éducation pour l'économie, a conduit à adapter le programme scolaire. Les différentes organisations où les pays comparent et échangent leurs expériences en matière de politiques publiques, telles que l'OCDE, la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, accentuent la promotion des contenus STEM (Science, Technologie, Engineering and Mathématiques). Ces domaines sont considérés « comme les connaissances essentielles qu'un individu doit acquérir pour pouvoir faire face aux défis présentés par l'économie de la

connaissance » (Fernández et Jorquera, 2017, p. 97). C'est ainsi que l'OCDE indique dans ses recommandations, l'élaboration d'un programme scolaire fondé sur les compétences et l'évaluation des résultats étayé par des normes rigoureusement standardisées. L'OCDE a annoncé en 2005 le projet DeSeCo, qui, selon les acronymes anglais, est « responsable de définir et de sélectionner les compétences jugées essentielles dans la vie des individus et le bon fonctionnement de la société » (Bruner, 11 décembre 2005). Ce projet vise à définir un programme d'études prioritaire dans les matières déjà énumérées ci-dessus, dans la mesure où elles sont conformes aux fondements économiques qui définissent les différentes organisations internationales.

Conformément au prototype du programme scolaire, afin de certifier l'acquis et le succès de compétences qui doivent être démontrées chez l'étudiant, c'est-à-dire des matières dans lesquelles peuvent s'extraire des résultats quantitatifs tels que la lecture, les mathématiques et les sciences, l'OCDE réalise chaque année le programme international, le suivi des acquis des élèves (PISA) (agence educacion.cl). Ce programme, auquel participent plusieurs pays, est un système d'évaluation standardisé, basé sur des indicateurs numériques, présentant les données relatives aux résultats obtenus par les étudiants.

Ce type d'évaluation, qui mesure des compétences quantifiables et standardisées, ne reconnaît que les connaissances fondées sur ces modèles, et se répercute sur la conception des programmes scolaires. Sans doute, cet archétype de programme d'études, dont les recommandations sont fournies par l'OCDE, est influencé par des critères du monde des affaires, et motivé par la conception d'une éducation considérée comme un service du système néolibéral (Fernández et Jorquera, 2017). Cependant, ces évaluations standardisées, utilisées de la même façon pour tous les élèves quel que soit le lieu où elles s'appliquent, ignorent les différents contextes ou réalités locales. Au Chili, l'OCDE a réalisé une révision des politiques nationales en matière d'éducation, de la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur entre 2004 et 2016. Dans le rapport, publié en 2017, a été conclu que le Chili, face aux résultats des évaluations standardisées tel que PISA et en relation aux reste des pays qui font partie de l'OCDE, « a été le troisième dans la liste en ayant un des pires résultats en sciences, et il a été l'un des pays où le contexte socio-économique des étudiants a eu une grande influence en relation à leur performance » (cnachile.cl).

Donc d'après les scores obtenus ou les résultats académiques selon le regard néolibéral, la responsabilité retombe sur l'individu, le professeur ou l'étudiant, et non sur les conditions du

système éducatif qui est marqué par la promotion de l'excellence académique et les compétences individuelles, mesurant les connaissances standardisées ainsi naît le concept de *méritocratie* compris comme un « système fondé sur l'effort personnel des étudiants, cela les rendrait plus dignes selon leur effort et ils auront une meilleure éducation que leurs pairs » (Educacion 2020.cl). Ce concept est étroitement lié à l'intention « de promouvoir la compétitivité et d'ignorer les circonstances sociales susceptibles de favoriser ou de limiter les résultats scolaires » (Aróstegui Plaza, 2017). En effet, ce raisonnement présente, selon Éducation 2020, deux erreurs importantes :

1. Croire qu'une éducation de qualité est un privilège qui doit être « mérité » et par conséquent, c'est n'est pas un droit qui doit être garanti.
2. Croire que le mérite est un attribut personnel où la situation socio-économique des familles et la ségrégation extrême (à tous niveaux) n'auraient pas d'ingérence. (Educacion2020.cl)

Ensuite, certains tests standardisés qui mesurent la qualité des systèmes éducatifs nationaux, sont comparés avec ceux des systèmes éducatifs internationaux, ont des résultats tangibles à court terme, et les domaines humanistes ne sont pas pris en compte.

C'est ainsi que cette perspective d'éducation orientée vers l'économie de la connaissance, a modifié les programmes d'éducation en priorisant certaines matières et compétences, au détriment d'autres telles que l'éducation musicale, les arts visuels et la philosophie, considérés comme : non quantifiables. Cette perspective d'éducation montre que « l'éducation doit être orientée vers les individus en tant que futurs mains d'œuvre » (Fernandez et Jorquera, 2017, p. 97).

7.L'affrontement de cultures : l'école et les élèves

Quand nous parlons d'une éducation formelle, nous devons prendre en compte tous les éléments qui font partie de l'environnement éducatif tels que les élèves, les enseignants, les parents. Nous devons aussi considérer l'orientation de l'école, puisque le processus éducatif se produit à travers l'interaction sociale entre les élèves et leurs professeurs, c'est une expérience interpersonnelle d'où émanent des attentes, des perceptions et des pratiques qui sont des parties constitutives du processus éducatif.

Cette interaction est affectée par plusieurs facteurs, dont la manière de voir le monde en tant qu'élève et en tant que professeurs qui est héritée de leur origine sociale et qui est

généralement différente à ceux qui légitime l'école. En effet, Anne Barrère, Docteure en Sociologie de l'Éducation à l'Université Paris Descartes exprime que, « pour les élèves, le système scolaire devient alors une sorte de « système nerveux » qui répond différemment à leurs efforts » (1997, p. 108). Cette différence génère une tension où l'école se présente aux jeunes comme une « violence symbolique » comme un acte d'arbitraire culturel (Bourdieu, 1970). Cette compréhension du monde ou « capital culturel » se trouve affectée par le niveau éducationnel des parents, a la classe sociale, les habitudes, les normes et les pratiques familiales qui influent directement sur le développement chez l'étudiant à l'école (Bourdieu, 1970). Dans le cas de l'enseignement artistique, l'élève a une notion préconçue de ce qu'est la pratique artistique, et donc de ce qu'est cette discipline. D'autant plus que l'enseignant de cette discipline qui a aussi sa propre idée de ce qu'il veut réussir dans le cadre de la classe. C'est ainsi que,

l'une des plus grandes difficultés à laquelle le maître doit faire face est la divergence entre sa propre manière de penser et celle de ses élèves. Néanmoins ce qui peut être une expérience intéressante ou une situation profitable pour un adulte, peut ne pas convenir aux nécessités de l'enfant (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 93).

En effet, l'auteur indique que l'enseignement artistique est libre et naît de la créativité de l'enfant, de sorte que nous ne pouvons pas espérer que toutes les activités réalisé par l'enseignant aient le succès escompté. Cela veut dire que, la façon de penser des enfants et d'exprimer leurs émotions sont différentes à celles de chez les adultes, il est donc beaucoup plus important de leur fournir des outils et de créer un environnement accueillant afin de favoriser leur développement créatif et social, c'est-à-dire, développer leur formation intégrale, comprise comme:

le processus continu, permanent et participatif qui cherche à développer harmonieusement et de manière cohérente toutes et chacune des dimensions de l'être humain (éthique, spirituelle, cognitive, affective, communicative, esthétique, corporelle, culturelle et politico-sociale), afin de réussir sa pleine réalisation dans la société. Ainsi, nous voyons l'être humain comme une unité et à la fois une pluridimensionnalité, dans la diversité comme le corps humain et à la fois pleinement intégré et articulé dans une unité. (p.1).

8. Les codes du langage et de l'école

L'un des principaux facteurs qui intervient lors de la compréhension des contenus par l'élève à l'école, c'est sa capacité à comprendre les langages utilisés au sein de celle-ci. Bernstein (1975) a développé une théorie sociolinguistique qui relie l'influence des principaux contextes de socialisation tels que la famille, l'école et le travail sur le développement intellectuel et les formes de communication. Dans ce sens, l'auteur souligne que le développement cognitif et linguistique des enfants scolarisés sont fortement influencés par les variables de leur environnement social le plus proche, à savoir de la famille.

Selon Bernstein (1975), l'adaptation de l'enfant au système éducatif dépendra du type de codes que celui-ci a développés pendant son enfance. Ces codes sont communs et associés aux différentes classes sociales dans une communauté. Ainsi, si l'enfant fait partie d'une classe et d'un environnement économiquement bas, il est très possible qu'il développe des codes restreints. Cette situation implique qu'il n'a pas reçu les outils pour expliquer les événements pendant son processus dans sa socialisation primaire, en recevant des ordres plutôt qu'en les discutant. Cela conduit au futur de l'élève à se développer plutôt dans des tâches pratiques que dans celles où il doit penser de façon abstraite. Au contraire, l'enfant qui fait partie d'une classe sociale moyenne ou plutôt aisée, développera un code élaboré qui lui permettra de s'adapter aux demandes scolaires et d'obtenir de bonnes réussites scolaires. Anne Barrère, par rapport à la réussite scolaire, indique « qu'il est difficile de raisonner en termes de dons » c'est-à-dire « en se référant à l'idée de capacités individuelles irréversibles » (1998, p.106).

D'autre part, étant donné que pendant son enfance, ses doutes et ses inquiétudes ont été résolus dans une orientation théorique plutôt que pratique, il pourra s'exprimer, dans le cadre scolaire, dans des idées abstraites avec une plus grande facilité.

Les auteurs Lowenfeld et Brittain (2008) soulignent que les codes que l'enfant développe dans l'art liés au goût, à la capacité d'expression et au sens de l'esthétique ; ce dernier élément, compris comme « le moyen d'organiser la pensée, la perception dans une expression qui transforme et communique ses pensées et ses sentiments à quelqu'un » (p.89), dépendent également de la classe sociale dont ils proviennent. La faculté créatrice et la pensée abstraite ont une relation profonde avec l'environnement le plus proche de l'enfant, car son influence détermine la formation ou la déformation du goût et de leurs intérêts.

La conscience et la quantité de connaissances que l'enfant prendra de son environnement conditionnent sa culture intellectuelle en fonction de la capacité de perception esthétique et

donc de la capacité de créer des idées et de les communiquer. Si la famille englobe des connaissances ou des expériences liées à des expériences culturelles, chez l'enfant il arrive une plus grande facilité dans la contemplation et la compréhension des manifestations artistiques. Sinon, « l'incapacité à utiliser des expériences perceptuelles peut indiquer un manque de développement dans d'autres aires » (Lowenfels et Brittain, 2008, p.87). Par contre, ces différences, propres de l'enseignement primaire, ne sont pas irréparables, « surtout, on peut travailler à la fois pour exploiter ses dons, pour compenser leur absence ou encore et bien sûr pour surmonter une situation sociale peu favorisée » (Barrère, 1998, p. 106).

9. Les besoins des élèves

Pour pouvoir avoir un processus d'enseignement - d'apprentissage effectif, et c'est ceci est une condition primordiale, les étudiants doivent satisfaire les besoins liés à leur survie. Ainsi Edgard Morin (2000) explique que:

Dans le monde mammifère, et surtout dans le monde humain, le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité, c'est-à-dire de la curiosité, de la passion, qui sont les ressorts de la recherche philosophique ou scientifique. Aussi l'affectivité peut étouffer la connaissance, mais elle peut aussi l'étoffer. Il y a une relation étroite entre l'intelligence et l'affectivité: la faculté de raisonner peut être diminuée, voire détruite, par un déficit d'émotion; l'affaiblissement de la capacité émotionnelle peut être même à la source de comportements irrationnels et par certains côtés la capacité d'émotions est indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels. (p.21)

Cette approche est conforme au concept du développement humain dont l'importance est liée à l'apprentissage. En termes spécifiques, le développement humain est traduit selon le PNUD (2002),

(...) les capacités les plus élémentaires du développement humain consistent à vivre longtemps et en bonne santé, à recevoir une éducation, à avoir accès aux ressources nécessaires pour promouvoir un niveau de vie acceptable et à participer à la vie de la communauté à laquelle il appartient. (p.13)

D'ailleurs, un étudiant qui n'a pas une alimentation correcte, pourra difficilement s'investir dans ses études. Abraham Maslow définit à travers la *Théorie de la Motivation* (1943) une pyramide ou hiérarchie des besoins humains. L'ordre de hiérarchisation de ces nécessités s'oriente selon le degré d'importance pour la vie des individus. Ainsi, les nécessités situées

dans les parties inférieures de la pyramide sont d'une grande priorité comme celles qui sont situées dans les parties supérieures.

C'est ainsi que nous trouvons les besoins physiologiques, affectives et de sécurité, d'appartenance et d'auto-estime, aussi connues comme les nécessités de l'ego ou de l'estime de soi. Ce groupe renvoie à la nécessité de toute personne de se sentir appréciée, d'avoir un prestige et de se faire remarquer à l'intérieur de son groupe social, de la même manière sont inclus l'autoévaluation et le respect de soi.

Ensuite, nous trouvons dans un degré supérieur de la hiérarchisation des nécessités que l'auteur appelle du développement, l'auto-actualisation et la transcendance; aussi entendus comme d'auto-réalisation, qui signifie un idéal pour chaque individu. À l'intérieur de cette structure, quand les besoins sont satisfaits, il se produit pas un état d'apathie, mais l'attention se focalise sur les prochains niveaux des nécessités et cherche à les satisfaire.

10. Hiérarchie des besoins humains

Abraham Maslow (1943), proposait une théorie selon laquelle il existe une hiérarchie des besoins humains, définie selon :

- **Besoins Physiologiques** : ces nécessités constituent la première priorité de l'individu et sont reliées à la survie et dans celle-ci nous retrouvons entre autres, l'alimentation, le fait d'étancher sa soif, avoir chaud, important pour avoir les homéostasies du corps.
- **Besoins de sécurité**: nous sommes à la recherche d'un ordre établi et de contentement. Au sein de ces catégories, nous retrouvons le besoin de stabilité, d'avoir un ordre et de disposer de protection, parmi d'autres. Ces besoins se rattachent à la crainte des individus de perdre le contrôle de leur vie, ces nécessités sont intimement liées à la peur et à la méconnaissance de l'inconnu.
- **Besoins d'affiliation** : lorsque les besoins physiologiques et de sécurité sont comblés, la motivation se centre dans les besoins sociaux. Ceux-ci ont une relation avec le besoin de la compagnie de l'être humain, avec l'aspect affectif et la participation sociale. Parmi ces nécessités, nous retrouvons celle de communiquer avec l'autrui d'établir une amitié avec eux, de manifester et de recevoir de l'affection, de vivre en communauté, de l'appartenance à un groupe et de l'acceptation au sein de celui-ci.

- Les besoins et la reconnaissance de soi-même : connues comme la nécessité de l'ego ou de l'estime en soi. Dans un groupe, on retrouve le besoin de se sentir apprécié, d'avoir de prestige et de se faire remarquer dans son milieu communautaire nous cherchons de cette manière l'autoévaluation et le respect de soi. Aussi connues comme le besoins de l'ego de de l'auto-estime, ils deviennent une sorte d'idéal pour chaque individu. A ce niveau, l'être humain ressent le besoin de laisser une trace, de réaliser une oeuvre, de développer son talent au maximum.

Cette hiérarchie des besoins sont directement liée au domaine de la santé mentale et du bien-être, il est évident que ces objectifs ne peuvent pas être atteints s'il existe un manque de contentions sociales et matérielles tel que l'alimentation, le logement, la santé etc. Dans cette perspective, la culture et les arts sont des éléments importants pour le bien-être. Effectivement, les manifestations culturelles et la pratique artistique développées chez un individu ont une fonction thérapeutique, car favoriser les émotions nées de l'art signifie contribuer à la motivation et donc au bien-être de l'être humain. « La motivation permet à l'art de contribuer au développement de l'enfant en stimulant son mode de vie en commun avec les gens et les choses qui les entourent » (Castebianco de Segura, 1987, p. 25).

Dans la hiérarchie de la motivation humaine proposée par la théorie de Maslow, nous pouvons identifier trois variables liées aux besoins pouvant être satisfaits par la pratique artistique :

D'une part, la pratique artistique permet de satisfaire le *besoins d'affiliation*, car elle possède un système de communication important grâce à l'utilisation de différents langages artistiques, comme est exprimé par Marie-Françoise Chabanne ex-Présidente Mondiale de l'INSEA « la créativité c'est un fort moteur d'ouverture à l'autre et à soi-même. C'est une capacité à être flexible, adaptable, à ne pas être rigide » (Paris, février 2017, communication personnelle). Dont les symboles communiquent les idées et les sentiments exprimés par l'artiste à travers son travail envers le spectateur qui reçoit le message. « Les arts sont principalement des outils de communication entre les peuples, tels que la lecture, l'écriture, la peinture, la sculpture, le textile, ainsi que la danse ou la poésie, sont des langages qui ouvrent des possibilités alternatives de connaissance » (Mattile, 1990, p. 82).

Dans un autre ordre, la pratique artistique répond aux *besoins de reconnaissance* et d'auto-estime. Pour être plus précis, l'art a le pouvoir de renforcer l'estime en soi et l'autonomie des

individus grâce à la reconnaissance et à l'appréciation de leurs différences qui se montre dans leurs créations.

Ceci est le travail d'arts, c'est l'estime en soi même et ceci est gros moteur de réussite, c'est à dire qu'un élève qui est capable de se sentir reconnu, qui découvre son potentiel, qui découvre qu'il est capable de faire ça, c'est extraordinaire [...] l'enseignement artistique fait que quand nous travaillons un projet, il y a une explosion de singularité, chacun fait une œuvre différente. (Marie Françoise Chabane, février 2017, Paris. Communication personnelle).

Autrement, l'estime de soi est un élément essentiel dans le développement de nos vies, car elle nous permet, grâce à la confiance en nos capacités, à nous valoriser face à la société et ainsi répondre de manière autonome aux exigences auxquelles nous serons confrontés tout au long de notre existence. Et, dans le cas de l'enfant ou chez l'étudiant, les effets générés par le degré de confiance en ses capacités et la valorisation en lui-même seront reflétés dans ses résultats : « Les variables de l'estime de soi et de la performance scolaire sont liées de telle sorte que les élèves qui se valorisent le plus à soi-même ont tendance à avoir de meilleurs fondation » (Briones, 1996, p.46).

Enfin, par la réalisation d'une œuvre d'art permet chez l'enfant de développer son talent au maximum, en satisfaisant ainsi les *besoins d'autoréalisation* puisque, « l'art travaille avec les émotions humaines et l'œuvre artistique de l'enfant est très précieuse et appréciée par lui-même, les sentiments, émotions et la passions font partie de la vie d'un enfant créatif dans lequel il développe et libère son imagination » (Vigotsky, 2006, p. 92). Et, dans ce sens, la croissance personnelle et la réalisation de soi ont un impact sur l'épanouissement et le bonheur humain; des éléments qui ont un lien direct avec le développement humain intégral (Maslow, 1971).

11. Education intégral ou global du sujet

Actuellement, le concept de développement intégrale constitue une étape décisive de l'éducation. On entend souvent parler de ce concept dans le cadre des objectifs ou de la vision d'une formation éducative. Alors, nous pouvons définir ce concept de formation intégrale comme,

le processus continu, permanent et participatif qui cherche à développer harmonieusement et de manière cohérente toutes et chacune des dimensions de l'être humain (éthique, spirituelle, cognitive, affective, communicative, esthétique, corporelle, culturelle et politico-sociale), afin de

réussir sa pleine réalisation dans la société. Ainsi, nous voyons l'être humain comme une unité et à la fois une pluridimensionnalité, dans la diversité comme le corps humain et à la fois pleinement intégré et articulé dans une unité. (Université Catolica de Cordoba, 2008, p.1)

Dans le contexte actuel il est nécessaire le concept de relation et d'interprétation de la réalité, la validation des données à travers de l'usage des nouvelles technologies, l'ouverture des économies et les phénomènes que cela comporte : inégalité, compétitivité, usage et abus des ressources naturelles, consommation etc. Ces phénomènes sont des conséquences sociales et culturelles et provoquent notamment des comportements qui affectent à échelle humaine (Morin, 2002) comme nous l'avons vu précédemment, la formation intégrale vise le développement et l'épanouissement dans différentes sphères qui constituent un individu. De cette manière, on cherche à former des sujets sociaux et non simplement des individus productifs. Une approche de manière transversale qui implique d'aborder des aspects distincts de la société et la culture tant d'une manière objective que subjective. En ce sens, l'éducation artistique a beaucoup à dire en rapport à la formation intégrale de l'enfant et des jeunes. Car la subjectivité ouvre des espaces relatifs au développement de la personnalité, aux sentiments, perceptions et aux émotions (Vigotsky, 2006).

Cependant, ce concept, connu en France sous le nom d'Éducation Globale, promu particulièrement à l'école maternelle, présente selon la vision de Laurence Thouroude (1997) des incompatibilités lorsqu'il est placé «dans des établissements scolaires, dont les règles sont définies par des instructions officielles». Ces ambiguïtés concernant la formation de l'individu ont été démontrées par Eric Plaisance (1984), qui indique que: « l'objectif "d'épanouissement" entre en contradiction avec la notion de « socialisation » si l'on définit l'épanouissement comme l'expression de l'individu et la socialisation comme l'apprentissage des interactions sociales, « une sorte de présentation en société » (Plaisance, cité dans Thouroude, 1997, p 40). En ce sens, selon l'auteur, il y a d'un côté l'intention d'éduquer, sans s'adresser à l'étudiant, favorisant ainsi une éducation globale qui développe la personnalité du sujet, et l'autre l'initiation précoce à l'apprentissage des connaissances et à l'obéissance devant les normes qui fécondent les résultats scolaires attendus (dans Thouroude, 1997).

Cette perspective, nous fait penser que lorsque nous parlons d'art et de formation intégrale ou globale, bien que les deux variables se conjuguent, nous avons l'impression qu'on ne peut pas conjuguer les deux variables lorsque nous parlons d'éducation artistique dans le cadre d'une institution scolaire régie par le libre marché. En effet, comme nous l'avons décrit

précédemment, l'importance de l'éducation s'inscrit dans un système néolibéral, dans la préparation au marché du travail où se forme la main-d'œuvre soumise, et dans le but de perpétuer les structures de classes sociales existantes. Des valeurs diamétralement opposées à celles de l'éducation artistique dont le principal objectif d'apprentissage est le développement d'une conscience créatrice liée à la contemplation, à la découverte de leurs capacités, à la libre expression de l'individu. En d'autres termes, l'accent est mis sur la promotion du bien-être humain grâce au plaisir artistique et culturel et à l'éveil de leur esprit réfléchi et critique (Maslow, 1971).

Conclusion intermédiaire

Etant donné que notre étude se centre dans un contexte spécifique au Chili, dont le système économique est régi par un modèle économique néolibéral, les prémisses des différents auteurs abordés tout au long du premier chapitre permettront de comprendre et d'avoir une perspective générale des principes énoncés. Ceux qui soutiennent ce modèle actuel au Chili.

Le modèle économique néolibéral a pour objectif la privatisation des institutions qui devraient être prises par l'État et de créer à son tour un système capitaliste sans interventionnisme ou régulation de l'État, le modèle néolibéral est lié à l'aspect politique et économique, mais également à la distribution de la culturelle par les moyens des institutions telle que l'école et dans celle-ci la compétition est instaurée comme une caractéristique fondamentale des relations sociales.

Affaiblissant le rôle de l'État et en renforçant le secteur privé, les groupes des puissants se servent des droits économiques, sociaux et les valeurs des individus, influençant la culture par le biais de la scolarisation des masses, ils parviennent à garder ce système économique fondé à travers la consommation excessive de la société et avec une production démesurée.

Maintenant, quand nous parlons d'art et du bien-être, bien que les deux variables soient conjuguées entre elles, nous avons l'impression que lorsque nous parlons d'éducation artistique et d'enseignement ce n'est plus pareil quand elle est dirigée vers le libre marché. Précédemment nous avons décrits l'importance dans un système néolibéral l'éducation compétitive entre pairs visant le marché du travail et de la production de main d'œuvre soumise, afin de perpétuer les structures des classes sociales existantes.

Des valeurs diamétralement opposées aux objectifs d'apprentissage de l'éducation artistique dont ses principes, énoncés de manière générale à la fin de ce chapitre et approfondis dans le chapitre qui suit, visent à promouvoir le développement d'une conscience créatrice liée à la contemplation, à la découverte des capacités et à la liberté d'expression des individus.

Chapitre II : Enseignements artistique et approche critique

Présentation

À partir de l'analyse littéraire sur la discipline, le chapitre vise à présenter une approche panoramique des idées, des thèmes et des axes qui soutiennent aujourd'hui le sens de l'enseignement artistique et sa transformation. Les prémisses exposées par chaque auteur sur la construction idéologique de la discipline, abordent les relations existantes entre le développement cognitif, l'expression créative, perspective sociologique de la pratique artistique, ainsi que son insertion dans l'espace scolaire à travers le programme officiel.

Les représentations exposées, au moyen de l'analyse des postulats théoriques, ne constituent pas une addition de contributions mais plutôt la compilation des perspectives construites à partir de différentes enquêtes.

1. L'art comme construction sociale

L'être humain est, par nature, un être social qui se construit par la communication avec ses pairs. Pour cela, il dispose d'une capacité d'authenticité dans son expression individuelle et d'un langage qui lui permet de créer ses propres symboles à travers lesquels il manifeste ses idées et les sentiments. Ces moyens peuvent être oraux, écrits, corporels, musicaux, picturaux ou graphiques (Vera, octobre 2000).

La pratique artistique est un mode d'expression dans toutes ses activités essentielles. L'homme a recouru dans diverses situations depuis des temps très lointains, et pendant toutes les étapes de sa vie. Quand nous observons un enfant pratiquer l'art plastiques, celui-ci représente dans ses productions ce qu'il comprend du monde, ses jeux, ses routines et ses désirs. De cette façon, l'art exerce une influence très importante sur le développement personnel et social chez l'enfant; à travers de la pratique artistique, ils développent leur identité personnelle; leurs capacités fondamentales, nécessaires à leurs intégration dans la vie sociale et ils apprennent à se situer par une bonne façon en rapport au monde.

Ainsi, quand nous faisons face à une production d'enfant, nous sommes devant l'objectivation de son monde, de ses expériences, de ses relations avec les autres. Au fur et à mesure qu'il grandit, sa façon de représenter la réalité change. Peu à peu, il commence à donner de l'importance à ce qu'il voit et plus tard, au produit final alors quand- t-il grandi, l'artiste montre toutes ses connaissances artistiques dans son travail, exprime ses idées avec une grande force dramatique, ce qui peut conduire à déformer l'image en faveur de la matérialisation des émotions, « le thème choisi passe en arrière-plan en prenant la réalité entre la démarche et sa représentation: l'intérêt est de savoir comment ce thème emprunté dans la nature est passé à l'image, à la sculpture; dans la façon qu'un événement de la vie a été transformé en événement pictural, en événement sculptural » (Faustinelli, 1967, p. 42).

Cependant, John Dewey (2008) explique que la manière dont l'artiste représente ce sujet sera déterminée par l'expérience esthétique qu'il a eue auparavant, qui dépendra de son expérience sociale, soit de la part de sa famille ou de son groupe d'amis, ou bien dans des processus de socialisation formelle.

Herbert Read (1973), du point de vue des influences sociologiques de l'art, explique que l'art a été étudié par les informations qu'il nous fournit sur les coutumes et les croyances de

l'humanité. Cependant, la nature réelle de l'activité que nous appelons esthétique, et qui est à l'origine de ces objets, reste un problème psychologique. Sans aucun doute et comme le dit le même auteur, chaque style et chaque affectation proviennent des conditions climatiques et économiques du moment et du lieu, expression des connaissances et des aspirations humaines, entrelacées dans la méfiance générale de la culture prédominante. Ainsi, chaque société ou classe sociale aura différentes manières de se sentir et de s'exprimer à travers l'arts, ainsi comme l'a souligné le Sociologue spécialiste dans l'art Bruno Pequignot « c'est dans les luttes des classes que se définit, se pratique et se reproduit l'ensemble des signes distinctifs de l'appartenance de classe de chaque individu » (2007, p. 39). À cet égard, Bastide nous dit que l'art variera selon le groupe social qui prédomine dans chaque société.

Quand une nouvelle classe sociale remplace l'ancienne, quand il y a une circulation d'élites, alors un changement se produit dans les goûts et une métamorphose de l'expression artistique. Finalement, il arrive souvent que les groupes sociaux au lieu d'être substitués par des groupes divergents, se juxtaposent simplement; dans ce cas, plusieurs expressions artistiques coexistent dans un même pays, un art populaire et un art cultivé, un art profane et un art religieux. (Bastide, 1948, p. 107).

Ainsi, dans les processus de socialisation primaire¹¹, l'enfant apprend la culture qui déterminera son mode d'expression, où l'école joue un rôle fondamental, il acquiert les outils qui l'aideront à matérialiser ses idées et pensées.

2. L'art en tant qu'activité sociale

Comme nous l'avons dit précédemment, il existe une relation étroite entre l'art et les activités sociales de l'homme, pour Kerlan (2007), l'art à la faculté de libérer le meilleur de chaque personne et de préserver dans la société une union harmonieuse. En interagissant avec ses pairs, l'être humain détermine sa façon de comprendre le monde et, à son tour, cette compréhension détermine sa façon de travailler (Dewey, 2008). C'est pourquoi, quand on parle d'art, on ne peut pas le séparer de sa dimension sociale, car il est en relation étroite avec l'environnement des individus, se présentant comme une matérialisation de leur culture, de

¹¹ La socialisation primaire est comprise comme le stade de l'homme qui passe d'être un bébé à l'enfance, étant la période d'apprentissage culturel plus intense, où la famille est le principal agent de socialisation. La socialisation secondaire devient la dernière étape qui va de la dernière enfance à la maturité (Giddens, 2004).

leurs sentiments et de l'idéologie. En ce sens, selon Pequignot « l'idéologie est la représentation « spontanée » que les individus ou des groupes produisent à partir de leurs pratiques et sur ce qui les détermine, les conditionne » (2007, p. 39).

En se référant aux idées et aux sentiments d'un individu, nous pourrions considérer la production artistique comme une expression individuelle, ses motivations et ses thèmes, la manière dont l'artiste s'exprime, les outils qu'il utilise à cette fin seront déterminés par leur interaction. entre lui et sa communauté. En effet, selon Karl Marx « toute production est l'appropriation de la nature par l'individu dans le cadre et par l'intermédiaire d'une forme de société donnée. Il n'y a pas de production ou sens stricte du terme pour un individu isolé » (cité dans Pequignot, 2007, p. 31). Ceci explique que, dans une même culture, il existe différents modes d'expression artistique, tels que les différents styles picturaux, le street art dans des différentes représentations, les différentes manières de considérer une sculpture ou une installation, etc. Ainsi, ces différences sont comprises en considérant que les œuvres d'art sont influencées par différents facteurs parmi lesquels les facteurs économiques, matériels, symboliques et idéaux, expressifs, qui sont purement sociaux (Read, 1969). De plus, « de la même manière que les œuvres d'art sont fabriquées dans le contexte, elles sont également capables de le modifier, en modifiant le corpus symbolique dont elles sont nourries » (Agirre, 2010, p. 2). L'œuvre d'art représente donc à la fois la conscience individuelle de l'artiste et la conscience collective de la société à laquelle elle appartient. Pour cette raison, pour comprendre l'œuvre d'art, elle ne peut être séparée de son contexte historique et culturel. Ainsi, le travail artistique nous est présenté comme un moyen de comprendre la culture et la diversité culturelle (Graeme, 2003).

3. Contribution sociale de la pratique artistique

L'art dans l'éducation a fait l'objet de débats non seulement dans le domaine de l'éducation formelle, mais aussi de manière universelle, historiquement, les contributions de l'art dans la société ont été rejetées et refusées comme une forme de communication humaine.

L'art a été un facteur éternel de perturbation, un élément révolutionnaire permanent. En effet, l'artiste, à la mesure de sa grandeur, fait toujours face à l'inconnu et cette confrontation nous apporte quelque chose de nouveau, un nouveau symbole, une nouvelle vision de la vie, l'image extérieure des choses intérieures (Read, 1969, p.26).

Pour cette raison.

Platon considérait l'éducation dans l'arts dangereuse pour les fondements de la société; les chefs religieux et politiques ont apporté (et finalement retiré) leur aide aux ateliers des artistes les plus talentueux de la Renaissance; les gouvernements totalitaires du vingtième siècle ont immédiatement interféré dans les salles de classe où l'enseignement d'arts était enseigné; et même dans les sociétés démocratiques, il existe des débats enflammés et insolubles sur la question de savoir si les fonds publics devraient être utilisés pour soutenir les écoles d'art, en particulier lorsque les élèves produisent des œuvres qui heurtent les coutumes sociales ou politiques de certains segments de la société. (Gardner, 1994, p. 11)

La pratique artistique n'est pas traduite seulement comme un domaine créatif ou un moyen spécifique pour exprimer et représenter des idées à travers un langage artistique, mais c'est un espace pour la production de discours critiques et réflexifs. Pequignot exprime que « l'art comme travail, n'est ni une activité ludique ou de détente, ni une activité scolaire au sens large que l'on peut donner ici à l'école, ni une activité médicale visant à prodiguer des soins en vue d'une guérison » (2007, p. 30). Au contraire, la Pratique Artistique ou Œuvre Artistique est une tribune politique, un cadeau de l'artiste, dont la création se situe dans son temps. Pour Rancière (2010), la valeur politique de l'art ne se trouve pas dans son contenu, mais dans le processus en lui-même et dans la manière dont se construisent des formes de visibilité du réel. Et dans ce sens, pour Pequignot (2007), « Le réel existe d'abord pour nous dans nos sens, dont les informations sont élaborées en connaissance dans le cadre de notre pratique de la matière, pratique toujours déterminée par ses conditions historico-sociales » (177). Selon Rancière (2010), la pertinence du politique, consiste au fait d'élargir des capacités qui possibilite de construire d'une autre manière un monde sensible. Il ne s'agit pas d'émanciper, de transformer des œuvres en actions, ni de rapprocher l'art au peuple, il s'agit plutôt que le spectateur réalise une interprétation active à travers de l'œuvre. C'est à dire, l'œuvre n'est pas un produit sans signification, mais une excuse pour lire une époque, un témoignage contemporain, un discours social qui se nourrit de toutes les formes, de toutes les civilisations et de toutes les époques, construisant ainsi les expériences, les êtres humains, les sentiments, la pensée et, par conséquent, l'intuition créatrice. En vertu de cela, il faut être conscient que « l'artiste n'existe pas avant l'œuvre, de même que l'œuvre n'existe pas avant l'artiste, la production de l'un est la production de l'autre » (Pequignot, 2007, p. 32). En ce sens, ce que l'histoire n'est pas la capacité de dire, l'artiste le dit à travers le travail, capturant

poétiquement les événements d'une période vécue. Ainsi Gilbert Pelissier, (s.d) comprend l'art dans un sens qui, « est nécessairement la pratique de l'époque où l'on vit, avec les matériaux, les outils et les technologies de l'environnement présent, tout autant que le sont les références artistiques les plus mobilisatrices, celles de « l'art vivant » sans exclure aucune époque » (p.4).

Dans le domaine de la culture « Si nous voulons garder des registres sur ce que nous avons vécu, en nous situons quelque part dans notre histoire sociale, alors l'esthétique serait le lieu privilégié » (Rancière, 2005, page 18).

Car l'artiste est un transmetteur de l'histoire, passant de la mémoire à l'oubli; militant idéaliste de son temps, un critique contemporain, qui fait preuve d'espoir, combat et frôle les horreurs d'une scène systématiquement tentée d'oublier.

Ainsi, le rapport esthétique et l'histoire pourraient être la démonstration d'une relation politique qui cherche dans notre mémoire, ce qui se passe, ce qui nous arrive, ce qui nous marque et nous identifie, au-delà des commissions, des rapports, des lois et des tribunaux qui brouillent les événements vécus, nous présentant une démocratie qui finit par construire conformisme, impunité et oubli (Rancière, 2005, p.18)

Si la capacité d'être horrifié est révoquée chez l'artiste, sa nature artistique s'achève aussi, puisque « supprimer la magie de l'artiste et son empathie signifie le priver des processus essentiels de l'activité créatrice ou imaginative» (Read, 1969, p. 37), devient alors, un être déraciné, aliéné, un ouvrier d'art utilisable « les normes de la production économique, comme Marx a mis en garde [...] de cacher les contradictions d'un monde divisé » (Read, 1969, p 34).

Le fait est que la création ne fonctionne pas seulement avec la capacité de manifester ce qui émerge de l'artiste et avec le pouvoir de transformer l'imagination en réalité, mais, au même titre que les sciences sociales, la pratique artistique travaille avec la capacité inventive de produire des connaissances voilées après un comportement.

La pratique artistique signifie, une approche rigoureuse du travail créatif, dans lequel l'artiste représente à la fois ses pensées et son travail imaginatif et intellectuel, comme Hegel l'a reconnu dans ses prémisses en notant que « l'imagination crée », cependant,

La contradiction hégélienne entre art et idée perd de sa force et son application dans une société qui ne s'adapte pas à l'une ou l'autre: ni « l'âme et ses sentiments » ni le « phénomène sensoriel concret », c'est-à-dire que toutes les civilisations progressistes sont fusionnées en une seule unité

par le travail de l'énergie vitale qui est la vie elle-même dans son évolution créatrice (Read, 1969, p. 27).

En ce sens, Hegel considère que « la fonction de l'art consiste à amener à la conscience les aspirations les plus élevées de l'esprit » (cité dans Read, 1969, p. 27). Maintenant, en se référant plus directement au type de connaissances qui peut être généré par la pratique artistique, il est possible d'affirmer que l'œuvre d'art est un moyen de montrer le processus de recherche. En effet,

La pratique n'est plus de l'ordre d'une application mais plutôt d'une recherche. Elle se reconnaît en tant que, processus transformateur », ainsi qu'on le disait à l'époque et tel qu'on le définissait d'une manière un peu schématique et mécanique : « par la théorie qui découle de son action, théorie à son tour influençant et relançant l'action ». Comprise de cette manière, à travers l'action concrète du faire plasticien soumis à un travail critique permanent portant sur ce faire, la pratique est semblable à une exploration par laquelle se rencontrent nécessairement les questions d'arts plastiques d'ordre matériel, instrumental, technique, artistique, conceptuel, référentiel, tout autant que les questions du rapport de l'art à la société, qui vont transformer ce faire. (Pelissier, s.d, p.4)

C'est-à-dire, répondre aux questions, concrétiser des réflexions qui commencent au cours du développement, et ouvrir la voie à de nouvelles élucubrations. La question n'est pas comment faire sinon comment je le trouve.

Comme nous l'avons dit précédemment, il est indéniable que l'expression personnelle créative se nourrit du contexte culturel, dans lequel une capacité innée de recherche interdisciplinaire est également développée. « Nous vivons dans un moment et nous devons comprendre ce qui se passe autour, comprendre à travers le raisonnement et la réflexion critique le tourbillon d'idées et d'images qui impactent quotidiennement notre intelligence » (Agirre, 2005, p. 290). Pour cette raison, il est essentiel d'acquérir des compétences symboliques à travers d'autres disciplines telles que l'esthétique, la sémiotique, l'histoire de l'art, les mouvements d'avant-garde, etc. et lier les concepts à une analyse et à une révision ultérieures du processus artistique (Agirre, 2005).

C'est ainsi qu'à fur et à mesure le processus de faire et de défaire progressent, les techniques et les compétences développées à travers la création artistique s'articulent avec l'acquisition de connaissances à partir d'études et de concepts développés par d'autres théoriciens, matériel qui pourrait analyser les implications du processus du travail, nourrir la création, renforcer la recherche et, de manière cyclique, de transmettre une nouvelle dimension de la connaissance plutôt que de l'origine aux nouvelles idées. En effet, lui est assigné un caractère

multidisciplinaire, dont les résultats traduits en œuvres permettent d'accéder à d'autres réalités d'autres perspectives et à une nouvelle façon de connaître le monde (Vera, 2000). De même, ces connaissances, lorsqu'elles sont conjuguées, peuvent engendrer de nouvelles façons de conceptualiser les formes, les techniques, les configurations visuelles et les communications non verbales.

Tel est le cas de Marina Abramovic, performeuse serbe, connue pour avoir développé une pratique artistique critique et qui a utilisé son corps comme matière première d'expérimentation sociale dans différents pays et cultures. En ce sens, elle a enquêté et encouragé les rencontres visuelles et les échanges émotionnels avec le public, non seulement comme base de son expérience imaginative et intellectuelle, mais comme une recherche générant des connaissances sur les résistances morales et les actions aux expériences hybrides.

De manière plus radicale, Read déclare que « la science n'est pas parvenue à remplacer de quelque façon la fonction symbolique de l'art » (1969, p. 25), car « l'art est le résultat de l'interaction complexe des processus d'adaptation de l'individu et de la société » (1969, p. 21).

Cependant, Pierre Bourdieu (1989) considère l'art comme une forme de distinction entre classes sociales pour affirmer leur statut. Sa réflexion s'appuie sur l'hypothèse marxiste de l'existence de classes sociales pour expliquer comment elles se regroupent à partir de formes symboliques de consommation, au sein desquelles l'art crée une forme de distinction. En effet, en entrant dans le domaine de Marx, il existe une relation directe entre la production et la consommation, puisque « l'objet d'art – comme toute autre produit – crée un public apte à comprendre l'art et à jouir de la beauté. La production ne produit donc pas seulement un objet pour le sujet mais aussi un sujet pour l'objet » (cité dans Pequignot, 2007, p.30). Malheureusement, l'élitisation de l'art affecte tous les domaines de la vie sociale, notamment parce que son processus de communication ne peut pas se concrétiser, d'une part, car il n'y a pas de contact direct avec les gens, d'autre part, par manque de références ou à cause d'une perception erronée de ce que l'art devrait être, la création reste donc un système fermé sur le plan opérationnel (Bourdieu, 2012).

4. Qu'est ce que nous entendons par pratique artistique en milieu scolaire ?

Selon Magali Chanteux (1998), le terme « pratique » dans l'enseignement d'arts plastiques est utilisé pour le dissocier de ce que nous appelons l'action de « faire pour faire » et pour le positionner comme un exercice dialectique et critique. Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose que le concept de « pratique » ne soit pas réduit à la simple explication de « faire quelque chose », mais qu'elle s'oriente vers l'analyse du produit réel qui naît du faire.

Gilbert Pelissier, (s.d) de son côté, considère que la pratique est un travail philosophique selon l'approfondissement, « un concept issu du domaine social et politique, la praxis qui est devenu dans l'usage, en tout cas dans le milieu d'arts plastiques, une « pratique critique » ou « pratique théorie » indissociable, comme on le verra, d'arts plastiques (Pelissier, s.d, p.3). Ce terme a généré de profonds débats depuis le début de l'enseignement d'arts plastiques, dans la mesure où il n'est pas seulement une question de pratique-critique ou de théorie de la pratique; plus globalement, l'auteur souligne qu'il s'agit d'exercer une activité artistique de manière régulière. C'est-à-dire que la pratique est un mouvement constant qui met en critique ce qui est fait et le savoir qui émerge de ce qui est fait, « va et vient entre action et réflexion, celui qui ne suit ni précède, non seulement une analyse critique de ce qui a été produit, mais un processus de transformation » (Chanteux, 1998, p.8). En transférant cette prémisse à la classe, l'élève transforme, par la pratique, le matériel en un objet de critique, un ensemble d'arguments menant à un discours ou à une discussion organisés « dire que « la pratique » revient à situer le faire de l'élève comme accès possible à la compréhension –qu'il peut construire dans le cadre scolaire son activité en tant qu'être humain et être social » (Chanteux, 1998, p.7).

Disons alors que la pratique artistique est un moyen d'expression à travers lequel l'être humain manifeste ses idées, ses sentiments et ses émotions. Cette capacité d'expression se développe depuis l'enfance, en effet :

Dans la première enfance, les enfants constituent un répertoire de sensations, de routines et d'expectatives. À partir de ces expériences, ils attribuent un sens pratique à ces mondes physiques et sociaux. En se basant sur cette expérience, entre l'âge de deux et six ans, les enfants normaux parcourent l'énorme chemin qui les transforme d'animaux explorateurs en êtres humains utilisateurs de symboles. (Hergreaves, 1991, p. 44).

Durant l'enfance, la capacité de transformer les pensées en images se réalise de manière spontanée. Pour un enfant, dessiner, avoir peint ou travailler avec des outils, les relations de couleur et le sens esthétique deviennent un jeu naturel et quotidien. Sur ce qu'ils voient, dans un premier âge, des descriptions idiosyncratiques sont observées, se référant à l'expérience personnelle de chaque enfant; il y a alors des références aux effets émotionnels des œuvres sur eux. À l'adolescence, il y a déjà des émotions et des considérations formelles à propos des œuvres, même certaines considérations historico-culturelles que les étudiants sont devenus importants lorsqu'ils observent une œuvre (Lowenfeld & Brittain, 2008).

Plus ils sont grands, plus il est difficile de changer les idées préconçues sur certains symboles (Gardner, 1994). Pour cette raison, suivant la logique d'Eisner (2004), le rôle d'arts vise à affiner les sens et à élargir l'imagination à travers l'expérimentation de l'environnement, processus similaire au jeu, cela permet d'explorer et de commettre des erreurs. Aussi, cela peut être observé en particulier chez les garçons et les filles qui ressentent du plaisir dans le processus d'exploration, car le monde sensoriel est une source de plaisir et de satisfaction.

De même, Eisner (2004) expliquent que les contributions par rapport aux fonctions cognitives d'arts sont celles qui nous aident à apprendre et à observer le monde; par exemple, une peinture peut nous apprendre d'autres manières d'observer la lumière, de même qu'une mélodie peut nous apprendre d'autres manières de gérer les sons.

D'autre part, les fonctions cognitives de l'art permettent une expérimentation indirecte en se situant à la place des autres et en expérimentant indirectement leurs expériences et leurs émotions. Selon Eisner, « l'art sert à l'homme non seulement en rendant accessible l'infaisable et le visionnaire, mais aussi en travaillant comme moyen d'activer notre sensibilité; L'art offre le matériel thématique à travers lequel nos potentialités humaines peuvent s'exercer » (1995, p. 10). Il faut aussi dire que c'est un exercice d'élasticité mentale, car cela nous prédispose à tolérer l'ambiguïté et à explorer l'incertain. De plus, grâce à la représentation, nous pouvons donner une forme matérielle à des concepts ou des idées qui émergent de la conscience ou de l'imagination dans l'intention de les communiquer (Eisner, 2004). Car, le sens de l'art signifie l'expression de nos émotions non seulement face aux expressions artistiques et culturelles, mais également face aux événements qui se déroulent autour de nous (Kerlan 2007).

5.L' art dans l'éducation formelle

Selon Eisner (2004), les améliorations en matière d'éducation visent essentiellement à accroître la compétitivité dans le monde du travail et à optimiser l'économie mondiale. C'est pourquoi dans la plupart des contextes, l'apprentissage est centré sur le développement de compétences évaluées par les tests standardisés, où les élèves doivent démontrer ce qu'ils ont appris. Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose que « si on imagine par un moment une école publique sans professeurs de mathématiques ou de langue, que se passerait-il ? Ce serait un scandale. La même chose devrait se produire avec l'éducation artistique» (Aguirre, décembre 2015). En ce sens Marie Françoise Chabanne, exprime que les matières artistiques sont mise en question constamment, « les mathématique ça va de soi que qu'elles sont importantes, personne ne pensera à le contester, alors que dans l'art, il faut toujours, prouver, parce que ce n'est pas une preuve théorique, c'est une preuve par l'action, c'est à dire qu'il faut montrer, mais c'est fatigant de le faire » (Paris, février 2017, communication personnelle).

Par rapport à cette position, dont l'éducation est axée sur le développement économique, il est donc nécessaire de se demander: quelles contributions l'éducation artistique peut-elle générer dans le monde du travail?

La réponse de certains auteurs est que l'expérience d' arts développe l'initiative et la créativité, stimule l'imagination, favorise la fierté des compétences, développe la capacité de planification et, dans certains domaines artistiques, aide les enfants à apprendre à coopérer. (Eisner, 2004, p. 55)

Ainsi, plusieurs théoriciens, comme, par exemple, Herbert Read (1945) ont proposé une éducation basée sur l'art, conférant une importance au développement de l'imagination, des sens, des sentiments, et des facultés créatrices, qui doivent être transférées à tous les domaines de l'activité humaine.

Pendant la période scolaire, on a eu la tendance à acquérir des connaissances conceptuelles plus spécialisées, ce qui réglemeent la manière dont les élèves sont liés à la pratique artistique. De cette manière, l'enseignement d'arts à l'école représente le schéma de ce que l'élève doit apprendre (Gardner, 1994). Cependant, les sociétés attendent que les élèves à l'école, « dominant des connaissances déterminées et spécifiques dans des périodes limitées» (Gardner, 1994,p. 15). Dans ce sens, parfois l'éducation artistique est également responsable de cela ; car, en effet cette matière existe plutôt pour nous apprendre à faire des travaux

manuels, pas, pour nous apprendre à analyser de manière critique ce qui arrive à notre environnement.

Selon le point de vue d'Aguirre (2005, p.17), l'éducation artistique vise à « réfléchir de manière critique au moment historique dans lequel nous vivons et à examiner les points de vue avec lesquels nous avons construit des histoires sur d'autres époques à partir des représentations visuelles ». Si ce principe était appliqué tel que lu, l'une des contributions les plus évidentes que l'art aurait pour l'éducation serait d'accorder plus d'attention à l'ensemble des relations sociales et des significations culturelles qui, à notre avis, sont l'âme de l'expérience esthétique et de l'art. Certainement, « étudier une forme d'art signifie explorer des questions liées à la sensibilité collective, à l'imagination, aux catégories esthétiques et au cadre des valeurs sociales et culturelles impliquées dans l'acte artistique » (Aguirre, 2010, p. 7).

Maintenant, si l'on pense que l'art dans l'éducation formelle, bien qu'initialement abordé comme la simple transmission d'aspects techniques, avec le passage du temps et surtout grâce aux différentes études et contributions des principaux théoriciens, ce terrain a pris de plus en plus importance. Cela signifie que l'art a la capacité de réaliser chez les enfants la compréhension des différentes cultures et sous-cultures, favorisant ainsi une plus grande tolérance à la diversité culturelle. Ceci est réalisé parce que « les personnes après avoir réalisé qu'une œuvre plastique prenait conscience de leur identité culturelle ainsi que leur pouvoir d'expression en même temps, de la diversité des cultures, après avoir compris la forme et la raison des œuvres d'art faites par les autres » (Schönau, 2001, p.15).

Pour atteindre cet objectif, on privilégie d'abord l'expression de l'élève, comme son appréciation devant les différentes œuvres d'art. En plus de ce grand objectif, l'art est introduit dans les premières années de l'enfance pour motiver le développement mental et socio-affectif de l'enfant, en influençant l'attention, la concentration, l'imagination, les opérations mentales telles que la réversibilité, c'est à dire les moyens de résoudre une situation, et la confiance en soi; ce dernier, comme le résultat de la constatation de chez l'enfant sur ce qu'il peut faire, favorisant l'acceptation de lui-même avec ses possibilités et ses limites (Del Campo, octobre 2000).

En effet, selon Gardner (1994), des expériences ont montré que les enfants de six ans pouvaient atteindre des niveaux de sensibilité aussi puissants qu'un adolescent, même en rendant compte des caractéristiques stylistiques. Il convient de souligner que, ces expériences

ont démontré que les enfants, même petits, peuvent apprendre instinctivement des questions liées au style. Cela pourrait transformer un enfant en expert d'art à un stade très précoce du développement. C'est pourquoi « le défi de l'éducation artistique est de moduler efficacement les valeurs de la culture, de donner les moyens disponibles pour l'éducation dans l'arts ainsi que pour les profils individuels et du développement des étudiants » (Gardner, 1994, pp. 15-16).

Toutes ces observations sont directement liées à ce qui a été soulevé par Herbert Read, (1973) qui explique que les enfants commencent la vie avec toute l'équipe physique ou sensorielle nécessaire pour se convertir en artistes. Maintenant si cela ne se réalise pas, c'est parce qu'à l'âge de onze ans, à peu près, cette liberté d'expérimenter et d'exprimer est atrophiée, supprimée quand la conscience morale apparut :

Nous devenons des citoyens insensibles dans une société bourgeoise parce que:

- a. Nous sommes physiquement déformés dans le processus d'éducation, de telle sorte que notre corps ne peut plus s'exprimer avec des mouvements ou des sons naturels et harmonieux; ou
- b. Nous sommes psychiquement déformés, car nous sommes obligés d'accepter un concept social de normalité qui exclut la libre expression des impulsions esthétiques. (Read, 1973, p. 206)

Même s'il explique qu'éduquer est synonyme d'interdire, d'inhiber et de supprimer ce qui est nécessaire pour créer une conscience morale, il prévient qu'une suppression indiscriminée ou complète de la partie instinctive et émotionnelle produit des effets négatifs chez les personnes. Ainsi ce qu'il faudrait faire c'est élever ces instincts, au lieu de les réprimer.

6.L'expérience artistique des enseignants d'éducation primaire.

L'un des problèmes principaux que nous trouvons dans l'école se manifeste à travers le peu d'expérience qu'ont les éducateurs dans les écoles maternelles ainsi que les professeurs d'enseignement primaire dans le domaine de l'éducation artistique. Quand un enfant commence sa scolarité, il se retrouve limité à son expérience artistique précédente. Il reçoit des directives de travail de la part du maître qui encadrent l'œuvre de l'enfant selon les

paramètres que l'adulte considère adéquats. Ainsi depuis qu'il est petit, l'enfant n'a pas pleine liberté créative, s'orientant vers la copie de ce qui est « correct ». Selon Bertha Vera,

Quand il rentre à l'école primaire il est façonné par des règles qui limitent sa forme d'expression, cela arrive quand l'enfant ne reçoit pas l'éducation d'une manière intégrale. Le problème intervient quand ses aptitudes et sa dextérité ne sont pas encouragées, quand l'éducation devient théorie et perd en praticité et qu'elle s'applique en apprentissage conductif et non inductif. Tout cela constitue une rupture dans le développement qui conduit l'enfant à l'enfermement et le rend moins expressif. (Vera, 2000, p.7)

Depuis l'enfance, on valorise le produit final et l'aboutissement de l'apprentissage. Les élèves s'habituent donc aux devoirs où tout est balisé, où le professeur leur dit préalablement ce qu'ils doivent réussir et ils doivent reproduire ce qu'on leur ordonne, sans application de connaissances préalables, sans laisser libre cours à l'improvisation. De cette façon, l'élève perd la capacité à résoudre des problèmes par lui-même. « Ce qui enrichit l'enfant n'est pas l'œuvre créatrice mais son processus, la continuité des décisions et l'attitude devant un dialogue ouvert avec ce qu'il est en train de créer. Celle-ci consolide sa personnalité (Bisquert, 1977, p. 92).

7.L'éducation artistique dans l'adolescence

Dans cette section, avant d'entrer dans la relation entre l'adolescent et la pratique artistique, il est nécessaire de comprendre ce qui se passe à ce stade de la vie et son lien avec l'institution scolaire.

Selon Lowenfeld et Brittain (2008), l'art reflète les étapes du développement, c'est pourquoi il se manifeste de différentes manières; de la jouissance du gribouillage durant l'âge préscolaire, où ils jouent, lignes, points et certaines formes géométriques simples. Ensuite, en entrant dans l'école, ils parcourent le dessin schématique ou figuratif où ils réalisent certaines figures d'animaux, d'êtres humains, etc.

La période de l'adolescence, Lowenfeld et Brittain (2008), exprime que l'enfant découvre qu'il est un être social et qu'il appartient donc à une société et qui est liée à ses membres. Raison pour laquelle l'adolescent veut abandonner la dépendance sociale des adultes. Selon ce qui vient d'être dit, c'est le début de son processus de découverte de soi, en tant qu'individu cherchant son identité.

Au cours de l'adolescence, l'art ne représente plus une activité spontanée, mais ses dessins ou créations constituent un contenu acceptable d'une manière qui plaît aux autres, car c'est le stade où l'adolescent se sent reconnu. C'est le début du raisonnement, en particulier, les jeunes critiquent de plus en plus leurs propres créations (Lowenfeld et Brittain, 2008). De plus, comme les adolescents de l'enfance sont formatés par des modèles éducatifs établis à l'école, pour certains, il n'est plus possible de dessiner inconsciemment. En fait, ils dédient leurs créations à des produits qu'ils connaissent déjà ou à la copie de ce qu'ils ont déjà vu.

Conformément à ce qui précède, l'adolescence constitue une période de changements physiques et psychologiques importants, en particulier lors de la transition du primaire au secondaire. Ces changements deviennent des préoccupations constantes pour les adolescents « et évidemment influencent la façon dont ils se voient par rapport au reste de la société » (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 480). Face à la période de construction de soi des adolescents, Eisner souligne que « le défi des enseignants n'est pas de ne rien faire, mais d'agir de manière à renforcer la réflexion des élèves » (2004, p. 70).

En particulier, à ce stade, les adolescents sont conscients de leur existence au sein de la société, c'est-à-dire qu'ils se rencontrent et sont conscients d'eux-mêmes et de leurs différences avec leurs pairs. « Les adolescents sont de plus en plus préoccupés par les problèmes sociaux et ne peuvent accepter les valeurs d'une génération sans les vérifier [...] ils ont peu d'occasions de se révéler d'une manière socialement acceptable et ils voient souvent les parents comme des régulateurs » (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 480).

Face à l'objection du monde adulte, ces adolescents sont généralement mécontents de leurs parents, peu sûrs d'eux-mêmes et donc mécontents de l'autorité représentée par le système scolaire. Au cours de cette période, des conflits familiaux surgissent, ils veulent laisser une union profonde avec leurs parents et ne veulent pas être contrôlés, ordonnés et orientés par la génération précédente. De même, ils ont développé leurs propres opinions quant à ce qu'ils perçoivent comme devant vivre par eux-mêmes et parfois ils ont tendance à rejeter les valeurs que les enseignants essaient de transmettre. Ils sont à un âge où beaucoup de choses se produisent et un besoin surgit parce qu'ils veulent constamment expérimenter tout ce qui est en rapport aux drogues, sexualité etc. (Lowenfeld et Brittain, 2008).

Au cours du secondaire, le message que les adultes envoient aux élèves indique que même à la fin de ce cycle, ils ne sont pas du tout fiables en fonction de leurs responsabilités. Raison

pour laquelle, à ce stade, une série de préoccupations se dégagent quant à leurs objectifs professionnels et à la décision professionnelle qu'ils doivent prendre après le baccalauréat.

La possibilité de faire un véritable choix de carrière pour une vie est une pensée effrayante pour la personne qui termine son baccalauréat. Souvent, le choix est accidentel. Pour le jeune issu d'une famille peu solvable, le travail à temps partiel peut devenir un emploi à temps plein. Pour l'étudiant avec plus de réussite scolaire, l'université peut être la voie la plus facile vers le monde professionnel. (Lowenfeld et Brittain, 2008, p, 478)

Certainement, pour Anne Barrère, « les étudiants vivent avec une préoccupation presque permanente pour ce qu'ils seront et feront à l'avenir » (novembre, 2016, p. 80). Ainsi, ils vivent quotidiennement avec la pression des adultes qui considèrent les études comme très importantes pour devenir indépendants; contrairement à ce que perçoivent les adolescents, car ils choisissent souvent une option ou bien montrent qu'ils sont de bons élèves pour faire plaisir à leurs parents comme une façon de survivre.

c'est une question de survie avec le minimum d'effort, et il y a peu d'enseignants capables de transmettre à leur classe un environnement d'émotion à apprendre. Les groupes de pairs sont généralement définis par une philosophie commune: « faire face » ou « aller de l'avant ». Quant aux établissements scolaires, ils offrent peu d'espaces permettant aux étudiants pour mieux se connaître soi-même. (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 481)

Quant aux programmes d'éducation artistique, selon Lowenfeld et Brittain (1992), ils donnent peu de place à la contemplation et à la réflexion, ce qui facilite ce processus d'auto-identification comme axe principal de la production d'éléments techniquement acceptables. Cela dit, l'institution scolaire isole généralement les jeunes du monde qui les entoure, surtout à un moment où ils ont le plus besoin d'exprimer leurs préoccupations, une situation pour laquelle les cours d'arts devraient être fondamentaux à ce stade de développement, cependant,

Les cours d'art proposés au baccalauréat sont normalement planifiés à l'avance par un conseil de l'administration de l'État, et ces cours ont un progrès arbitraire clairement spécifié dans le programme. L'étudiant est malheureusement oublié dans cette planification, qui diffère en termes d'intérêts, de préoccupations et de motivation de tout autre élève et d'une année à l'autre. (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 483)

De cette façon, l'art est souvent oublié dans la planification par ceux que l'on appelle les « experts » qui définissent l'apprentissage que les étudiants doivent acquérir. D'autre part, l'institution scolaire représente un système autoritaire; un espace où l'adolescent se sent

contrôlé dans une cage, où le seul espace pouvant représenter une activité libératrice, comme le cours d'art, n'est pas considéré comme important dans le programme scolaire (Lowenfeld et Brittain, 2008).

8. Reproduction de modèles éducatifs dans l'enseignement des Arts Plastiques

En ce qui concerne les approches théoriques qui se réfèrent à l'orientation pédagogique donnée à l'éducation scolaire, Aníbal Ponce souligne que la structure de l'environnement social conditionne les approches de l'éducation et de l'acquisition des connaissances et que par conséquent, il est susceptible d'avoir différents types et formes selon le moment historique dans lequel il se trouve. L'auteur précise ceci: « Ce qui caractérise l'éducation et la lutte de classe, c'est l'exposition rigoureuse et méthodique de l'environnement dans lequel l'homme est éduqué et instruit. La structure de l'environnement social conditionne les formes d'éducation et l'acquisition de connaissances » (1975, p. 3).

En ce qui concerne ce dernier point, « les objectifs de tout domaine ne sont pas uniquement déterminés par la matière elle-même; ils sont également déterminés par les politiciens et les enseignants qui décident qu'il est important d'enseigner » (Eisner, 2002, p. 97). De même, en ce qui concerne le sens de l'enseignement artistique et les approches théoriques avec lesquelles il a été appliqué, Agirre soutient que: « dans le domaine de l'éducation artistique, cette option est liée de diverses manières à l'autorité et au pouvoir » (2005, p. 264), c'est-à-dire que l'État participe directement à l'orientation pédagogique de cette matière, mais que « l'autorité pénètre dans l'éducation artistique en influençant, non seulement les courants, mais aussi les conceptions esthétiques qui la soutiennent » (Efland cité dans Agirre, 2005, p. 264).

En d'autres termes, les puissances hégémoniques ont toujours été conscientes de ce qui se passe avec l'art et ont essayé de le dominer, car l'art est considéré comme un problème, car pour certains, enseigner l'art c'est former un sujet critique et cela peut constituer une menace. En effet, « quand une personne est consciente et sensible et réalise la place qu'il occupe dans le monde et s'il n'est pas d'accord avec elle, alors des situations de rupture et de dissension apparaissent et à ce moment il n'est pas intéressant d'avoir de tels citoyens » (Agirre, décembre 2015).

Pour cette raison, le modèle d'enseignement des arts dans les écoles représente le «schéma correct », ce que l'art devrait faire pour éviter de perturber la culture hégémonique (Gardner, 1994). En ce sens, Bourdieu (1970) qui a exprimé, à travers le concept de « violence symbolique », que la reproduction de modèles éducatifs est le produit de la nécessité de légitimer le pouvoir qui impose arbitrairement les idées d'une culture particulière. Cela dépend aussi des conditions institutionnelles et sociales qui rendent une institution capable de définir sa pratique pédagogique.

9. Le chemin à parcourir

María Acaso, professeur d'éducation artistique à la Complutense de Madrid, soutient que les pratiques pédagogiques actuelles ne sont plus un processus d'apprentissage, mais un processus boulimique et pervers, en d'autres termes, comme l'indiquent les auteurs « vous vous bourrez de notes, vous les lancez à l'examen et dès que vous quittez la classe, les données s'évaporent » (journal digital, novembre 2013). Par conséquent, elle propose de développer de nouvelles pratiques éducatives révolutionnaires telles que celles de Paulo Freire qui « indiquent la configuration des citoyens qui génèrent leurs propres connaissances » (María Acaso, 2015, p 10).

En outre, elle soutient que l'éducation artistique n'est pas un atelier d'artisanat, que le cours d'éducation artistique a pour but de développer une pensée critique visuelle, afin d'analyser les messages que cachent les images de la culture visuelle, par conséquent, « la reléguer est un acte politique: c'est créer des voyants aveugles » (Acaso, 27 mai 2016). Prémisse qui concorde à celle de Bruno Pequignot :

la réticence à l'image est toujours politique, dans ce sens il s'agit toujours de savoir comment nous allons former des citoyens et comment nous allons contribuer à la formation des citoyens. La question est de savoir si nous voulons former un citoyen libre ou non. au fond , une partie des pédagogues cherche à former des citoyens qui s'intègrent d'une bonne façon dans la société, plutôt que des citoyens qui réfléchissent à leur relation avec la société. (Pinto & Girardi, 2012, p.5)

A notre avis, et sans l'intention d'être pessimistes, celle-ci devient nécessaire après avoir observé le contexte actuel, car nous nous trouvons dans une globalisation économique, sociale, politique et culturelle qui devient l'axe qui articule et détermine ce que l'on appelle

aujourd'hui le développement. Les mécanismes sous lesquels s'opère ce développement ou ce progrès ont commencé à mettre en évidence des failles dans le système : l'iniquité sociale et économique, la contamination, l'abus des ressources naturelles, ce sont quelques exemples. Dans ce contexte, dont la complexité est le produit des changements vertigineux, qui ont été expérimentés comme la conséquence de l'avance de la science, de la technologie, et son usage à diverses fins dans des domaines distincts de la vie. Pour cette raison, quelques auteurs comme Fernando Hernandez, signalent que l'éducation des générations futures doit se concentrer plus que jamais sur une éducation qui favorise la pensée critique et sociale.

Dans un monde dominé par les dispositifs visuels et les technologies de représentation (les arts visuels actuels en tant que tels), notre objectif éducatif pourrait être de fournir des expériences de réflexion critiques. Expérimente que, comme les images influencent leurs pensées, leurs actions, leurs sentiments et l'imagination de leurs identités et histoires sociales. (Hernández, 2007, p.23)

Il est important de souligner que si les élèves ne sont pas capables d'interpréter les récits visuels qui nous bombardent quotidiennement à travers les médias, ils n'auront pas une forme de communication et d'expression fondamentale dans la société, devenant ainsi des analphabètes visuels (Hernández, 2007). À ce propos, pour Marie Françoise Chabanne, ex Présidente Mondial de l'INSEA et Doyenne des IA IPR de Versailles¹², « on est là pour émanciper les sujets, c'est à dire le libérer. Et l'émancipation c'est le travail de l'éducation, retirer les chaînes, retirer les liens. C'est dire, je suis citoyen et je m'engage et je suis libre des préjugés, je suis débarrassé des préjugés, je juge par moi-même, et ça c'est le travail de l'enseignement artistique » (Paris, février 2017, communication personnelle).

En ce qui concerne les nouvelles pratiques pédagogiques, García Montero (2002), indique que l'éducation est aujourd'hui confrontée à un nouveau défi résultant des profondes transformations sociales que connaît le monde entier en raison de la mondialisation, des mouvements migratoires et de la croissance progressive de la diversité culturelle, qui n'est pas exempt d'inégalités et de discrimination. Par conséquent, les nouvelles approches éducatives sont abordées à partir du respect de la différence, de l'identité et de la diversité culturelle; approches spécifiques même dans les programmes d'études de l'enseignement secondaire actuels, sujet que nous aborderons plus loin. De plus, « travailler avec les arts dans l'éducation signifie adopter certaines positions sociales et politiques » (Agirre, décembre 2015). Ainsi,

¹² Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale, des arts plastiques dans l'académie de Versailles de 1990 à 2014.

prenant en compte les défis auxquels l'éducation est confrontée en ce qui concerne les nouvelles approches contemporaines de l'éducation artistique, Aguirre (2005), à travers le modèle multiculturel d'éducation artistique, souligne l'importance de renforcer la construction de l'identité sociale des êtres humains, puisqu'il considère que: « L'identité du sujet est une identité sociale et donc tout projet éducatif doit considérer non seulement l'individu, mais le collectif social et culturel, en tant que sujet de l'action pédagogique » (2005, p. 292). D'autre part, il souligne l'importance pour l'étudiant « de prendre conscience de la diversité sociale et de la possibilité de l'existence d'autres points de vue » (2005, p. 298), et cela se manifeste de deux manières:

Comme coexistence entre les cultures. C'est-à-dire reconnaître la coexistence entre « nous » et « les autres », rejeter l'uniformité et promouvoir le respect des systèmes de valeurs des groupes humains différents des nôtres. En tant que coexistence au sein d'une même culture: reconnaître l'existence d'inégalités au sein de notre propre niche, rejeter la marginalité et promouvoir la tolérance. (Aguirre, 2005, p 298).

Le multiculturalisme aborde une vision de l'éducation anti-élitiste et démocratique dans laquelle tous les élèves doivent avoir des possibilités d'éducation indépendamment de leur sexe, de leur appartenance ethnique, de leurs caractéristiques culturelles, de leur niveau socio-économique et de la promotion de l'équité sociale. En fin de compte, comme nous l'avons vu, dans l'enseignement des arts plastiques, il faut supposer que la réalité n'est pas unique, mais diversifiée et qu'elle concerne directement l'éducation (Aguirre, 2005).

L'importance de donner un rôle aux arts plastiques en tant que générateurs d'identité est reconnue ici, qui doit être considérée comme un élément clé contribuant à l'orientation de la pratique pédagogique, dans un processus créatif où l'identité de l'individu génère une identité, collective et sociale, étant donné que « la raison fondamentale de l'enseignement de l'art est de préparer les étudiants à comprendre les mondes sociaux et culturels dans lesquels ils vivent. Ces mondes sont des représentations créées avec les qualités esthétiques des médias » (Efland, Fredman et Stuhr, 1996, p. 73).

Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose qu'il est nécessaire de repenser l'importance de ce sujet et la signification de l'enseignement artistique dans le contexte culturel actuel. Car, en se référant spécifiquement à l'orientation qui prend aujourd'hui l'enseignement des arts visuels « nous pensons que la situation actuelle de l'enseignement scolaire, d'enseignement artistique,

les nouvelles contributions sur l'interprétation et la représentation appellent un nouveau récit pour l'éducation artistique » (Agirre, 2005, p. 4).

De la même façon, le rôle de l'enseignant devient de cette façon fondamentale dans un contexte de crise et de changement. Il faut donc se demander quel doit être la pratique pédagogique de ce nouveau professeur. Face à cela, un nouveau point de vue s'impose par rapport à l'enseignement des arts visuels, non seulement concentré sur l'enseignement de techniques ou d'une vision historiciste de l'art, mais orienté de manière à ce que les étudiants soient capables de comprendre le contexte artistique et culturel à travers la pratique artistique et la relation aux différents champs qui structurent l'ensemble des pratiques artistiques actuelles (Agirre, 2005).

10. La pratique pédagogique

Avant d'aborder le sujet spécifique lié à la pratique pédagogique du professeur d'arts plastiques, il est nécessaire de se demander ce que comprend la pratique pédagogique.

La pratique pédagogique selon Runge, (2002) concerne l'espace, où l'enseignant dispose des moyens académiques et des attitudes de sa personnalité pour mettre en œuvre l'enseignement. Sur la base de leurs connaissances académiques avec leurs connaissances didactiques et disciplinaires, l'enseignant, en utilisant une action, réfléchit aux forces et aux faiblesses de leurs pratiques en classe ainsi qu'aux besoins de leurs élèves. Dans cette action éducative, l'enseignant utilise le discours et établit des relations interpersonnelles car, s'il ne l'utilise pas, il aura très probablement des difficultés lors de la transmission des connaissances à ses élèves. C'est pour cette raison que l'enseignant, selon Runge (2002), en plus de posséder des connaissances théoriques en pédagogie, en didactique et des connaissances liées à leur domaine de compétence pour pouvoir enseigner, doit posséder des qualités personnelles, telles que savoir gérer une bonne relation avec la communauté à laquelle elle est dirigé son enseignement. En d'autres termes, la pratique pédagogique est liée au style adopté par l'enseignant dans sa classe, qui vise à répondre aux besoins des élèves analysés précédemment, pour connaître les besoins de leurs élèves, il est nécessaire de faire preuve d'empathie, de compréhension et de générer de la confiance dans leur groupe afin que l'enseignant puisse ainsi concevoir des stratégies favorisant les pratiques d'apprentissage

réussies. Mais « bien évidemment cette remotivation dans la relation dépend du style de la relation pédagogique, ou même de considérations affectives » (Barrère, 1998, p. 111).

La pratique pédagogique contemporaine met l'accent sur le sujet intégral qui consolide à travers un processus de recherche, sa fonctionnalité psychique complète. Par conséquent, l'étudiant est reconnu comme un être indépendant, dans la mesure où il comprend sa situation au sein de la société (Acaso, 2015, p. 36).

La pratique pédagogique consiste à éduquer un être humain, avec tout ce que cela signifie, c'est-à-dire sa sensibilité, son esprit, son fantasme, sa sensorialité, etc. Les éléments fondamentaux sur lesquels « reposent les finalités les plus notoires de l'éducation artistique, pour conclure avec l'éducation intègrent la personnalité de chaque élève » (Acha, 2001, p. 15). Pour atteindre cet objectif, l'auteur souligne que l'enseignant est constamment confronté à se concentrer sur des processus de réflexion permanente sur son travail en classe afin de générer une praxis pédagogique. En d'autres termes, l'enseignant dans le processus d'enseignement étudie comment intervenir dans sa classe afin d'optimiser les méthodes et les attitudes devant favoriser l'apprentissage.

Pour Acha (2001), les élèves apprennent à l'école est une petite partie de ce qui arrive dans ces vies, il y a d'autres responsabilités auxquelles les enfants font face, et parfois, ce qu'ils apprennent à l'intérieur de l'école n'a rien à voir avec ce qui arrive en dehors. En ce raison l'auteur explique qu'il est nécessaire d'intégrer l'expérience des élèves à travers des sujets intéressants pour eux en fonction du monde qui nous entoure. Selon Barrère « les multiples occupations auxquelles se livrent les adolescents d'aujourd'hui, en dehors de l'école [...] ne sont pas seulement des divertissements, mais à bien des égards, des investissements » (cité dans Marchive, 2012, p. 129). Pour cette raison, pour que la pratique de la pédagogie soit basée sur l'apprentissage et non sur l'évaluation finale, l'enseignant apprendra à travers de la recherche. Cela signifie observer, enregistrer, analyser et former des dialogues avec les étudiants afin que l'enseignant puisse générer des discussions ludiques et significatives pour l'élève. « Quand la classe se connecte à la vie réelle, nous réalisons que le savoir passe d'une représentation à une exigence, de quelque chose d'étranger une chose et quelque chose mourant à quelque chose de vivant » (Acaso, 2015, p. 78).

11. La pratique pédagogique du professeur d'arts plastiques

En ce qui concerne la pratique pédagogique du professeur d'arts plastiques, Fabre (2015) considère que ce domaine « devrait servir à permettre aux étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances leur permettant de vivre avec la culture dans laquelle ils font parties. Maintenant il faut se demander comment relier finalités et pratiques d'enseignements ? » (p. 41). Pour atteindre cet objectif, les pratiques pédagogiques en arts plastiques amènent l'enseignant à déterminer avec autonomie certains choix didactiques: « on parle aussi de l'autonomie pédagogique pour désigner principalement l'indépendance d'un enseignant dans sa classe et le choix de ses méthodes » (Saïet, 2004, p.1). On met en exercice cette autonomie afin de stimuler les élèves, à travers des sujets qui les intéressent ; à entreprendre une pratique artistique ou à produire une production plastique qui réveille l'imagination et qui vise à réfléchir sur les problèmes plastiques qui se posent dans le processus (Fabre, 2015).

Ce qui a été dit jusqu'à présent supposant que dans le contexte du travail des élèves devant la classe d'arts plastiques, ils apprennent davantage lorsqu'ils sont engagés dans des projets qu'ils considèrent importants. En effet, « la véritable éducation est la praxis, la réflexion et l'action de l'homme sur le monde pour le transformer » (Freire, 1974, p.7). Dans ce domaine, la classe d'arts plastiques présente un grand avantage, car « l'approche didactique en arts plastiques n'est pas usuelle ni familière » (Chanteux, 1989, p.1), elle implique d'une part l'utilisation et la transformation de symboles; ce qui permet donc de transformer la classe artistique dans un espace à travers lequel l'étudiant se reconnaît en tant qu'individu et crée un lien spécial qui s'établit avec le lycée

D'où, dans cette pédagogie, l'attention portée à la dimension sociale par laquelle l'élève, auteur de ce qu'il réalise, a une possibilité de confrontations non seulement avec son travail concret mis en situation, donc vu différemment, mais avec lui-même, lui permettant de se situer en tant qu'individu, ceci par le passage de l'individuel au collectif de la classe (l'affichage et la verbalisation collective), puis de la classe, considérée en tant que groupe, au champ artistique (les références artistiques, les œuvres, les artistes), donc d'un social que représente la classe à un social élargi. (Pelissier, s,d, p. 9)

Par ailleurs, pour réussir dans l'éducation artistique, le développement de la personnalité et de l'individualité des étudiants, les expériences artistiques sollicitent favoriser la mise en évidence du « je » de chaque élève, es cela veut dire promouvoir l'identité compris sa façon de voir et de penser dans le contexte de l'espace scolaire, où les traits d'identité ne sont pas évidents (Eisner, 1998). Dans ce sens, développer l'estime de soi de l'étudiant par le biais de la pratique artistique renforce la confiance de l'étudiant en lui-même, en son talent et en sa créativité sera reflété dans son travail (Eisner, 1998). Avec le développement de la conscience de soi même en tant qu'individus ayant des opinions, des goûts et des voix qui leur sont propres, (Lowenfeld et Brittain, 2008) suggèrent que les étudiants s'impliquent dans la planification de la discipline aux projets que leur appartiennent. Car, la vie de l'étudiant c'est la ressource la plus importante sur laquelle les activités sont élaborées, au contraire, ignorer les préoccupations des étudiants peut entraîner des résultats négatifs dans leur formation, faisant du processus d'apprentissage une expérience frustrante.

Le processus de production artistique appelle à renforcer les traits identitaires des étudiants, cela veut dire s'identifier avec eux-mêmes et avec les autres c'est-à-dire: avec un produit, et pouvoir dire « "c'est le mien", pouvoir déterminer les problèmes et des objectifs, et être responsable de la direction et de la méthode d'expression » (Lowenfeld et Brittain, 2008, pp. 390 - 391). Cela pourrait être réalisé par des activités expérimentales qui, à travers une pluralité de matériaux, génèrent des idées différentes et originales qui conduisent l'élève à développer une pensée exploratoire et réflexive à travers les diverses propositions issues de la pratique artistique. Dans ce cas, nous pourrions indiquer, à titre d'exemple, que « la peinture et le volume des effets multiples de la matière » (Fabre, 2015, p.42) dont les résultats pourraient mobiliser des problèmes plastiques fondés sur les besoins et la motivation des étudiants. En bref, s'interroger sur les actions pédagogiques conduisant les activités des élèves met en garde l'enseignant à adopter des attitudes qui articulent un travail basé sur le processus de la production, de réflexion, d'expérimentation et probablement pas sur l'objet artistique en soi.

Par rapport au rôle du professeur d'arts, il s'agit de concevoir un environnement qui encourage le désir d'apprendre permettant aux étudiants de relier leurs idées au processus d'apprentissage (Eisner, 2004), dans laquelle l'enseignant fait preuve d'empathie à l'égard de l'expressivité de chaque l'élève. « Il s'agit plus des attitudes que des connaissances, et le

développement du cours dépend pour beaucoup de la vie de la classe, telle que l'analyse l'enseignant » (Fabre, 2015, p. 42).

En effet, le cours d'art n'a pas pour but d'être planifiée pour des gens talentueux si l'on pense que pour le fait d'être dans une classe artistique, les étudiants deviendront des artistes. Au contraire, très peu vont finir comme artistes,

Tous les cours d'art ne sont pas pleins de jeunes talents, car il y a toujours quelques étudiants qui ont été conseillés de s'inscrire à des cours « faciles » pour obtenir leur diplôme [...] Cela est vraiment douloureux si on considère autant pour les besoins des individus comme pour la société, l'art peut accomplir une véritable mission. (Lowenfeld et Brittain, 2008, p. 475)

Il s'agit alors de planifier pour tous et surtout de donner à l'étudiant l'espace qu'il est autorisé à travailler en fonction de l'erreur, «un travail « nul » ne signifiant pas que l'élève lui-même soit « nul », la fréquence de ses déconvenues empêche le forçat de recourir à ce « bouclier » (Barrère, 1998, p, 111). Selon Pelissier, « il n'y a pas d'erreurs en art. Il n'y a en arts plastiques que l'évidence du visible dans son imprévisibilité, celle d'une étendue muette, sans recours autre que d'interroger cette évidence » (s.d .p.5). En accord avec ce qui précède, la pratique artistique fondée sur l'erreur, en tant que partie fondamentale du processus; puisque l'erreur est une partie fondamentale de toutes les étapes de la vie. Si l'on tient compte de ce principe, on pourrait alors penser à une sorte d'art, comme une possibilité qui prend en compte l'opinion des étudiants et les prépare ainsi à la vie adulte.

Maintenant, en résumé, si nous nous demandons ce que les enseignants devraient savoir pour obtenir un apprentissage significatif chez les élèves, Aguirre (2005), souligne que les compétences que les enseignants ont dans ce domaine, sont principalement liées aux orientations qu'ils souhaitent atteindre chez les étudiants, ce qui définirait sa pratique pédagogique. En ce sens, selon l'auteur il n'existe pas de meilleures pratiques pédagogiques que d'autres, mais que les enseignants doivent être capables de comprendre quel est la sienne, parce que l'important c'est la valeur éducative du « «style » personnel de faire dans la salle, la capacité d'affronter des « situations » et de s'en sortir d'une forme aérée d'elles, en générant un apprentissage sont inégalables » (Aagirre, 2005, p. 173).

Une autre aptitude pédagogique proposé par des auteurs comme Chanteux (1989) et Eisner (2004) vise à maintenir un équilibre entre la critique constructive à partir un point de vue personnel et d'une perspective esthétique; puisque le sens ou l'appréciation que l'élève peut

exprimer à propos des paroles d'un enseignant peut avoir une grande influence sur son estime et son intérêt pour le sujet, surtout dans la période secondaire où l'adolescent se trouve.

Ainsi, pour Eisner (2004) respecter l'initiative de l'élève et garder à l'esprit qu'il n'y a pas d'élèves meilleurs ou plus talentueux que d'autres, peut devenir une pratique pédagogique dans le microenvironnement de la classe, situe l'enseignant comme un facilitateur du processus créatif/expressif, un guide qui pratique avec ses étudiants la rétroaction orientée pour sensibiliser l'étudiant, pour qu'il soit conscient de son processus de pensée. Laisser l'élève découvrir par lui-même et construire son point de vue et son propre chemin créatif sans que le professeur n'impose de méthode (Eisner, 2004). « Faut-il que cela puisse être matériellement fait et qu'à chaque initiative, le professeur ne soit pas mis dans la position de proposer des succédanés ou des solutions de rechange qui seraient autant de découragements par rapport aux initiatives des élèves » (Chanteux, 1998, p.9). Cela peut se faire par une révision de l'évolution de leur travail ou par le dialogue comme outil d'introspection.

Une autre action pédagogique conseillée afin de motiver le travail d'étudiants est l'aménagement de l'espace, qui doit se démarquer des autres salles de classe et la circulation des enlevés doit être sans contrainte, Chanteux (1998, p.9) dit que:

Pour s'engager dans leur action, les élèves ont besoin d'une disposition de classe qui ne les met pas en rangs, qui leur permet de se déplacer pour chercher ce dont ils ont besoin [...] L'organisation de l'espace n'est pas un simple arrangement mais doit être fait pour l'élève l'aménagement d'un espace où agir

Selon Epinasy (2009), la disposition des matériaux et les conditions liées à la qualité des espaces, des équipements et du budget constituent des outils fondamentaux pour le développement professionnel de l'enseignement des arts plastiques. C'est-à-dire, la disposition de l'espace de maintenir une place disponible pour stocker les matériaux et organiser le travail des étudiants, afin de valoriser leurs propres créations.

Pour que cela facilite chez l'étudiant, la portée des matériaux en évitant simultanément le transfert d'un lieu à un autre, favorisant ainsi une classe efficace. En d'autres termes « savoir comment acquérir et placer les instruments et les matériaux que les élèves doivent utiliser pour ne pas les rater ou les entasser et qui ne nuit pas à leur travail [...] en l'absence de ces connaissances, une classe peut sombrer dans le chaos » (Eisner, 2004, p. 79).

12. Le professeur, transmetteur de méthodologies et stratégies didactiques en classe

Yves Chevallard (cité dans Chanteux, 1989) définit le système didactique « formé par trois éléments : l'enseignant, les élèves le savoir et la relation ternaire qui les lie ». Lorsque nous parlons de stratégies didactiques dans le domaine de l'éducation, nous faisons référence à un « système d'actions visant à atteindre les objectifs proposés, basé sur un diagnostic initial comprenant une forme de retour d'information pour sa réflexion et son contrôle » (Dyadenys, 2010). La didactique fait référence au contenu disciplinaire et aux méthodologies utilisées dans le processus d'apprentissage du contenu. L'objectif de toute stratégie est d'optimiser les délais et de gérer les ressources disponibles afin de surmonter les difficultés éventuelles. De cette manière, pour mener à bien un projet, la préparation de la stratégie « repose sur l'analyse d'une situation et sur la mise au point d'un programme qui veut une réponse ou remédiation, fruit d'un compromis entre le souhaitable et le possible, le désir de l'élève dans le cadre institutionnel » (Gaillot, 2005, p, 9).

Ricardo Marin (2003) dans son oeuvre : *Didáctica de la Educación Artística*¹³ explique qu'une stratégie didactique cherche à développer des objectifs simples et réalisables, dont les activités soient accessibles aux étudiants, que ce soit en termes de niveau, de profil, de compétences, etc. D'autre part, les stratégies didactiques utilisées par l'enseignant sont proportionnelles à ce que l'enseignant veut enseigner et à ce que l'élève est appelé à apprendre.

Guy Brousseau introduit les concepts de *contrat didactique* et *situation didactique*, approfondie plus tard par Jacques Colomb, définie comme « ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître, dans une discipline au cours de l'année scolaire » (cité dans Chanteux, 1989, p. 5).

Maintenant, quand on parle de méthodologie, celle-ci est une forme de planification basée sur les programmes d'études pour guider les actions et atteindre ainsi les objectifs, que ce soit à moyen, long et court terme (Dyadenys, 2010).

¹³ Didactique de l'éducation artistique

Dolors Quinquer (1998) fait une distinction importante entre *méthode didactique* et *stratégies didactiques*. De cette manière, *méthode* dans son sens général, est « le moyen d'atteindre un but; la *stratégie* est la manière déterminée d'organiser les activités pédagogiques dans le but d'amener les élèves à assimiler de nouvelles connaissances et à développer des aptitudes ou capacités cognitives » (Quinquer, 1998, p. 99).

Étant donné que l'apprentissage est multiple et que la construction des connaissances est progressive, les méthodes et les stratégies conçues sont des structures variées et évolutives, en fonction des connaissances que nous voulons transmettre.

En ce qui concerne les méthodes appropriées lors de la mise en œuvre de l'enseignement artistique, Fabre (2015, p. 41) souligne que « interroger la matrice d'une discipline appelle un travail de clarification et de négociation du sens » dans le domaine de l'enseignement artistique, le didactique interroge sur les connaissances, positions, procédures et actions relatives aux principales notions à transmettre. « Il entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement » (Develay, 1992 p. 47). De même, avec l'objectif que les élèves connaissent la discipline, l'enseignant crée et étudie à partir de diagnostics qui encouragent l'élève à développer une pratique plastique ou visuelle et différentes sources d'informations pour résoudre des problèmes liés à la pratique artistique que « permet l'articulation entre une ambition éducative et l'acquisition de savoirs précis » (Fabre, 2015, p.41). De cette manière, les étudiants peuvent apprendre la gestion des ressources pour développer leur pratique artistique telle que le temps et les matériaux.

En somme, si les AP renvoient à des valeurs de créativité, d'originalité, d'affirmation et de développement de la personnalité, il reste à savoir par quelles voies didactiques y conduire les élèves. Comment donner à un projet éducatif l'assise de savoirs déterminés et de pratiques d'enseignements stabilisées ?. (Fabre, 2015, p. 40)

En particulier dans l'enseignement artistique, différentes stratégies utilisées en permanence, car il n'existe pas d'élèves égaux, toutes les formes de travail sont différentes. Face à cette diversité, Fabre suggère que l'enseignant met l'accent sur l'innovation, en empêchant ses méthodes de devenir une routine, en gardant toujours à l'esprit la spécificité de la discipline, qui « sollicite l'imagination théorique et pratique. Il s'agit de reconsidérer la spécificité de l'activité en art, caractérisée par sa dimension de créativité » (Fabre, 2015, p. 42).

13. Créativité artistique à l'école

Quand on parle de créativité, dont le concept a été inventé à partir d'une construction culturelle et qui se réfère à chaque action de l'être humain, « d'ouverture qui s'est manifesté par une valorisation de l'imagination et de l'innovation dans tous les secteurs de la vie sociale » (Pelissier, s.d, p.2). Tatarkiewicz souligne « qu'elle transcende la simple réception; L'homme est créatif lorsqu'il ne se limite pas à affirmer, répéter, imiter, lorsqu'il donne quelque chose de lui-même » (Cité dans Agirre, 2005, p. 174).

La créativité est l'un des processus les plus complexes pour les étudiants et les enseignants, ce qui a conduit de nombreux pédagogues à théoriser sur *le développement de la capacité créative*, titre du célèbre livre de Lowenfeld et Brittain (2008). Cet auteur souligne que l'enfant est un créateur par nature, et la tâche du professeur est de renforcer cette faculté par des stratégies didactiques. Ce qui, selon María Acaso, consiste à prendre une décision et à nous définir en tant que reproducteurs ou enseignants créatifs. En particulier, l'auteur souligne que « en nous comportant comme créateurs, peut-être la compétence la plus importante qu'un professeur doit développer pour son travail du quotidien est la créativité [...] la créativité est une compétence nécessaire pour exercer la pédagogie » (2015, p. 59). Cela signifie qu'il faut constamment innover pour encourager les élèves à explorer la motivation et l'enthousiasme pour différents sujets. En ce sens, l'enseignant est confronté au défi « de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante, étant un outil précieux pour des enseignants qui sont à la recherche de dispositifs et formulations, porteurs d'un maximum de potentialités didactiques et pédagogiques » (Epinnassy, 2009.p 4). En effet, le domaine de l'enseignement d'arts plastiques et visuels, les enseignants sont constamment soumis à la démarcation de la créativité de leurs élèves par la pratique artistique, de sorte que les étudiants produisent dans chaque cours d'exploration et de manipulation de différents langages artistiques. Cependant, il ne suffit pas de développer des outils pédagogiques appropriés, car travailler avec de la créativité signifie travailler avec la conscience, c'est-à-dire travailler avec soi-même et avec ses propres pensées (Bonckart, 1999). Cela implique donc de travailler avec divers éléments combinés tels que des sensations, des perceptions, des images, des idées, des raisonnements, etc. (Wallon, 1958).

Autrement dit, dans le domaine des arts plastiques et visuels, il existe une combinaison entre « réalité et créativité » une sorte d'équation entre « je pense ça je pense l'action, mais en

termes de pensée pure et je le fais! » (Lagouette, 2004, p.19). Bien que cette tâche puisse sembler facile pour tout le monde, pour un professeur d'arts plastiques ou visuels, rien n'est plus éloigné de la réalité, car pour améliorer la créativité et mener ainsi à l'action, implique d'abord renforcer l'imagination. Néanmoins on s'interroge comment mobiliser l'imagination des adolescentes, dans le milieu scolaire, où on apprend à répondre correctement à travers la mémorisation, plutôt que par l'imagination.

14. L'imagination comme élément de travail des enseignants

Lorsque nous parlons d'imagination d'arts visuels, nous nous référons à la faculté qui nous permet de visualiser les images que nous percevons et donc de transformer la réalité. Efland (2004) souligne que :

l'imagination est l'action ou le pouvoir de former des images mentales de ce qui n'est pas vraiment présent pour nos sens ou ce qui n'a pas été expérimenté. C'est aussi l'action ou le pouvoir de créer de nouvelles images grâce à la combinaison et à la réorganisation des expériences antérieures. (p.185)

De cette façon, l'imagination nous accompagne dès la naissance, puisque chaque être humain a la capacité de matérialiser l'information et de s'envoler vers l'imagination pour créer des images à partir de l'expérience acquise. Dans ce domaine, John Dewey se pose la question (2008) comment l'expérience est-elle acquise?. L'auteur souligne que l'expérience est émotionnelle, c'est pourquoi « les émotions sont liées à des événements et des objets en mouvement » (p.49). Au même temps, l'expérience se produit continuellement parce que l'interaction entre l'homme et les conditions est unie tout au long du processus de la vie. En d'autres termes, « la relation de soi et du monde se reproduit avec les émotions et les idées » (Dewey, 2008, p. 41).

L'absence d'expériences à faire et à apercevoir est des facteurs qui ont des répercussions sur la mobilisation de l'imagination et de la réflexion. Pour cette raison, le premier défi implique l'une des tâches les plus difficiles pour l'enseignant, car «précisément, la condition du professeur d'AP d'être confronté en permanence au vide» (Gaillot, 1997, p. 274).). Surtout dans un contexte tel que l'espace scolaire, où l'élève qui passe de la classe de mathématiques

à la classe d'art, où il se trouve encore entre quatre murs; dans une salle de classe fermée, froide, avec les mêmes meubles utilisés pour les autres disciplines, assis l'un à côté de l'autre, en commençant par répondre à une liste de présence pour y rester pendant 45 minutes puis passer au cours de biologie où probablement ils auront un examen de taxonomie (Acaso, 2015). En ce raison, nous continuons à nous demander, est-il possible de se connecter avec l'inconscient pour lancer l'imagination ?.

15. Le rôle du curriculum dans l'éducation scolaire

L'éducation vise à garantir que les personnes déjà dotées de valeurs, de connaissances et de la culture nécessaire soient intégrées et développées dans la société et dans l'ordre établi. En effet, l'éducation est toujours produite en relation avec le contexte et l'interaction sociale.

Durkheim s'accorde à dire qu'« il n'existe aucun homme qui puisse faire en sorte qu'une société ait à un moment donné un système d'enseignement différent de celui que sa structure suppose » (1979, p. 103). En outre, l'éducation n'est pas impartiale et elle n'est pas dépourvue de prétentions ou de croyances d'un petit secteur, fondées sur des principes de contrôle, de prévision et de mesure (Giroux, 1992). Au contraire, l'éducation obéit aux besoins économiques, sociaux, politiques, culturels et idéologiques de ce qu'une période spécifique souhaite reproduire socialement, en d'autres termes, c'est un moyen de garantir le modèle social. Pour cette raison, l'éducation n'est pas seulement basée sur des objectifs pédagogiques, mais également sur le sens qui doit guider la société (Giroux, 1992).

Une partie importante de l'éducation est le choix et l'organisation des contenus qui seront enseignés aux étudiants. Pour cela, un groupe de spécialistes définit ce qui est le plus approprié que les étudiants doivent apprendre pendant leur formation. Ceci est effectué par les enseignants, ainsi que par l'ensemble de la communauté scolaire, afin de réaliser le meilleur processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le programme d'enseignement est «l'effort conjoint et planifié de l'ensemble de l'école, destiné à orienter l'apprentissage des élèves vers des objectifs d'apprentissage prédéterminés» (Casarini, 1999,p. 6). Le programme d'études officiel ou le programme d'études indique les objectifs généraux et particuliers d'apprentissage, d'organisation et de séquence des contenus, d'activités d'apprentissage, de

stratégies d'enseignement, de modalités d'évaluation et de la distribution du temps. « En résumé, le programme et les programmes se sont des documents - des guides - qui décrivent les objectifs, le contenu et les actions que doivent réaliser l'enseignant et ses élèves pour développer un programme » (Casarini, 1999, p. 8).

En ce qui concerne l'organisation du curriculum, cela a été défini de différents points de vue, d'une part, on dit que le programme scolaire vise à structurer le contenu et à le simplifier pour faciliter l'apprentissage. Pour cette raison, de nombreux éducateurs tentent de réduire et simplifier la présentation des contenus des programmes et en éliminant les ambiguïtés (Efland, 2004). En effet, on part de l'idée que l'organisation du contenu des programmes pourrait améliorer l'apprentissage s'il est conçu à partir des structures de connaissances enseignées.

D'autre part, en ce qui concerne les décisions relatives à la construction d'un curriculum, trois éléments sont pris en compte, liés au schéma hiérarchique du système éducatif, dont les niveaux sont essentiels pour prendre des décisions concernant l'organisation du programme. John I. Goodlad (1964) définit ces trois niveaux comme suit: le système, l'institutionnel et la classe; chacun ayant des fonctions et des compétences différentes dans les déterminations finales du programme. Le premier niveau hiérarchique défini par cet auteur comme *le système* correspond aux décisions prises par les autorités éducatives telles que le ministère de l'éducation. Ensuite, le deuxième niveau, défini comme *l'institutionnel*, correspond aux décisions programmatiques déterminées au niveau local, en d'autres termes, aux autorités éducatives, qu'elles soient directeurs, équipes d'enseignants et techniciens, d'une école ou d'un lycée. Et au troisième niveau, cela correspond à *la classe*, dont les décisions pédagogiques sont prises par l'enseignant.

Lorsque le programme est considéré comme un plan conçu avant d'être suivi en classe, quatre éléments sont définis à partir desquels les décisions sont prises: l'élève, l'enseignant, l'environnement et le sujet (Contreras cité dans Agirre 2005). Ainsi, la conception précédemment établie soit sous forme de notes schématiques, soit sous la forme du plan conçu par une entreprise dont le matériel devrait être utilisé par l'enseignant pour influencer ce que les élèves apprennent, alors nous parlons de curriculum *in vitro*. D'un autre côté, les activités qui ont réellement lieu dans la classe et dans la pratique de l'enseignement sont appelées curriculum *en vivo* (Eisner, 2004). Ceci, car il y a un contraste important entre le but du concepteur du curriculum et celui de l'enseignant. En effet c'est l'enseignant qui connaît

en détail les caractéristiques de la classe et de chaque enfant et qui peut alors apporter les modifications nécessaires pour adapter le contenu à la réalité de la classe, « aucun concepteur professionnel de curriculums ne peut connaître les détails exclusifs de chaque classe ou les besoins de chaque enfant » (Eisner, 2004, p. 186).

Un autre facteur qui influence que les étudiants apprennent est l'évaluation, dont la conception est réalisée en même temps que la planification et l'enseignement des programmes (Hoffman, 1999). Cela se produit lorsque les enseignants déterminent la valeur en termes de résultats, la capacité démontrée de l'étudiant qui peut englober un ensemble de connaissances, soit la qualité des réponses, soit le degré de participation et de performance dont les élèves font preuve pendant le cours.

Toute enseignement nécessite une évaluation, car cela permet des ajustements ou des modifications en fonction des commentaires. C'est pourquoi le curriculum, l'enseignement et l'évaluation des enseignants sont des concepts indissociables. « L'évaluation est une condition nécessaire pour un enseignement responsable et un processus fondamental pour faciliter l'apprentissage » (Augustowsky, 2012, p. 169). Au contraire, selon Eisner (2004, p. 187) « enseigner sans évaluation serait une entreprise aveugle, comme si quelqu'un essayait d'enseigner à un groupe qui ne pouvait ni voir ni entendre. Dans ces circonstances, il serait impossible de faire des modifications en fonction des commentaires ».

D'autre part, la mise en œuvre formelle et systématique d'une planification programmatiques conçue à l'avance, basée sur un calendrier, permettrait de contrôler à la fois les rythmes pédagogiques, l'apprentissage et de suivre les objectifs établis. Cependant dans l'enseignement d'arts plastiques, la planification est parfois incertaine.

Eisner (2004), estime que la planification de l'éducation artistique, soulève la possibilité de travailler la dimension temporelle de manière plus souple, car les résultats ne peuvent être prédits ou contrôlés avec des semaines ou des mois à l'avance, et l'enseignement continue au-delà de considérer un objectif précis et prédéterminé. Par conséquent, le professeur d'arts devrait être sensible et préparé à la circulation des événements qui apparaissent au quotidien et qui échappent à toute planification.

16. Curriculum intégré

En règle générale, le curriculum scolaire des écoles primaires et secondaires est généralement divisé en matières en fonction de chaque domaine de connaissance. Bien que chaque domaine de connaissance soit divisé en blocs, la mission de l'éducation est d'améliorer les capacités cognitives de l'élève. Pour que cela ait un effet, il faut intégrer les connaissances délivrées par les différents sujets, c'est-à-dire relier les connaissances provenant de différents domaines (Efland, 2004). Pour que l'étudiant puisse mieux comprendre ce qui est transmis et acquérir simultanément un apprentissage significatif; contrairement à ce qui se passerait avec une livraison parcellée des contenus.

Dans l'enseignement artistique, le principal moteur du curriculum intégré était Leon Winslow (1939), qui soutenait que les enseignants dans ce domaine devraient relier les contenus de l'éducation artistique à d'autres domaines tels que l'histoire, la littérature, la géographie, etc.

Bien que par le passé le curriculum intégré ait été présenté comme un avantage social, les arguments utilisés pour promouvoir cette méthodologie reposent aujourd'hui sur les avantages cognitifs pour l'étudiant, dont l'interconnexion des contenus vise à interioriser et à comprendre la connaissance dans leur ensemble (Eisner, 2004). Cette approche permettrait aux étudiants d'intégrer les connaissances,

Un curriculum organisé de cette manière, encourage les individus à se confronter à un plus grand nombre d'idées qui se chevauchent et à se recouper, de sorte que le transfert des stratégies de connaissances et l'application de ce qui est appris dans un domaine, dans un autre, coule de manière plus naturelle. (Agirre, 2005, p. 107)

Enfin, en ce qui concerne le curriculum intégré, l'éducation artistique pourrait être le point de rencontre entre l'enseignement général et l'enseignement d'arts plastiques. En effet, dans ce terrain, on pourrait identifier une idée centrale, transversale à toutes les autres matières, procurant un apprentissage plus significatif et continu puisque « l'objectif de cette contiguïté est d'offrir aux étudiants une image plus large qu'ils ne pourraient obtenir uniquement que sur des supports écrits » (Eisner, 2004, p. 191). Kerlan (2007) soutient que la signification de l'enseignement de l'art dans l'environnement éducatif devrait être au cœur de l'apprentissage, car il considère que ce sujet est un espace pour mieux apprendre. En d'autres termes, développer l'intelligence, la sensibilité, la réflexion, l'émotion, «le développement d'une

société esthétique et la découverte d'autres modes de pensée» (p. 86) ainsi que «pour donner des meilleurs chances à l'égalité des chances » (p.85).

17. Curriculum explicite, caché et nul

Eisner (2004) fait la différence entre trois types de curriculums, qui sont appliqués à l'école: le curriculum explicite, implicite ou caché et le nul. Le curriculum *explicite* se réfère au programme officiel d'un centre éducatif où il est planifié, enseigné et qualifié. Il est construit « sur les sujets et les sujets que pratiquement tout le monde reconnaît qu'ils enseignent d'une manière ou d'une autre » (Eisner, 2004, p. 197). En d'autres termes, nous parlons de l'offre éducative précédemment préparée, matérialisée par les plans d'études, les guides didactiques, les textes scolaires, etc.

Par ailleurs, l'ensemble des normes, des coutumes, des symboles présentés au cœur d'une institution, qui sont en même temps transmis de manière reconnue par la culture scolaire, est défini comme un *curriculum implicite* ou bien connu comme curriculum caché par certains théoriciens tels que Hargreaves (1982). Autrement dit, ce sont ces apprentissages qui ne se manifestent pas par écrit dans le curriculum, contrairement à ce qui se passe avec le programme explicite. Bien que le curriculum caché ne soit pas officiellement écrit, il peut avoir beaucoup plus d'importance dans l'apprentissage des élèves que le programme explicite, « ce qui n'est pas enseigné peut être aussi important dans la vie que ce qui est enseigné de manière explicite ou implicite » (Eisner, 2004, p. 197). Le curriculum caché est né du programme explicite lorsqu'il est socialisé, de sorte que les deux programmes interagissent et fonctionnent en parallèle.

Selon María Acaso, «l'acte éducatif a la fausse croyance que ce que les enseignants enseignent est presque littéralement ce que nos élèves apprennent » (2015, p. 13). A cela s'ajoute que l'apprentissage reçu inconsciemment ne sera pas perçu de la même manière par tous les étudiants car « personne ne voit le même film, ni ne lit le même roman; Alors pourquoi devrions-nous tous apprendre la même chose? » (2015, p. 13). De plus, dans l'école on transmet implicitement un ensemble de comportements qui sont adoptés par les étudiants de manière inconsciente. Un exemple intéressant de curriculum caché visuel est quand nous pensons attentivement au comportement des étudiants à la salle :

Qu'est-ce que nous voyons ? Nous voyons une salle, un lieu fermé et isolé du monde, nous voyons une figure debout et quelques figures assises, nous voyons que derrière la figure qui est debout il y a un tableau [...] nous voyons que les figures assises sont tranquilles alors que celle qui est debout déambule par les couloirs étroits qui laissent les tables serrées grâce au fait qu'il y a moins un espace nécessaire. Tout à coup une sirène sonne, les figures assises se lèvent, reprennent leurs choses et partent. Cinq minutes passent et trente autres figures apparaissent, ces dernières mesurent, se comportent et s'habillent pratiquement de la manière que celles qui viennent de s'en aller.. ne serait-ce pas les mêmes ? Ces figures s'assoient et recommencent. Ainsi de neuf heures du matin à cinq heures de l'après-midi. Du lundi au vendredi. Tout le mois. Neuf mois par an. (Acaso, 2015, p. 10).

Cet exemple suffit pour illustrer les comportements des jeunes et des enseignants, issus de l'environnement traditionnel, façonné par la culture scolaire. De même, des éléments liés à la décoration des salles de classe, de l'école, du matériel que l'enseignant utilise pour effectuer ses cours, comme par exemple les images des livres, l'utilisation des technologies, les vêtements. Tous ces micro-discours qui transmettent des informations sont dirigés vers l'étudiant et transforment de manière invisible mais très significative l'esprit des jeunes (Acaso, 2015).

Une autre caractéristique importante du curriculum caché est l'obéissance et la soumission que l'élève doit adopter à l'école et qui constituent l'un des premiers apprentissages acquis. Cette attitude est reproduite par l'étudiant pendant toutes ses années de scolarité jusqu'à ce qu'il atteigne le monde du travail, où il répète le même schéma. Par ce comportement, l'élève comprend dès son plus jeune âge qu'il doit agir et réagir de manière appropriée en fonction des attentes de l'enseignant.

Cette perpétuation est définie par la violence symbolique de Bourdieu et Passeron, dont le travail pédagogique « tend à produire une disposition permanente, à fournir dans chaque situation la réponse adéquate aux stimuli symboliques émanant des instances investies de l'autorité pédagogique qui ont rendu le travail possible. Producteur pédagogique de l'habitus » (1970, p. 77).

De cette manière, l'étudiant, à travers l'observation, apprend progressivement les codes de l'enseignant, dont les caractéristiques sont définies par leurs goûts, leurs réactions, leurs faiblesses et leurs forces. Ces éléments sont utilisés par les étudiants pour s'adapter aux intérêts de l'enseignant afin d'obtenir, d'une part, une plus grande possibilité d'attribution d'une note satisfaisante et, d'autre part, un certain type de récompense d'enseignant, comme

une façon de récompenser ses efforts et comportement. Contrairement à ce que l'on vient de dire, Barrère estime que « l'école quotidienne révèle de situations plus paradoxales. Certains étudiants sérieux ou méritoires ne sont pas récompensés. L'école met désormais les élèves à l'épreuve, sans que leurs profils correspondent à un idéal de société » (2016, p. 77). Face à ces dilemmes, l'école provoque chez l'étudiant, en tant que sujet complice, un comportement de vie soumis à partir de l'inculcation de codes et d'ordres qui n'ont aucun sens pour lui (Bourdieu y Passeron, 1970). A travers cette soumission, l'établissement scolaire forme des sujets qui, après leur scolarité, sont remis au monde du travail, qui seront prêts à s'acquitter de tâches fonctionnelles et mécaniques. En conséquence, les enfants et les jeunes au cœur de l'école se transforment dans de simples éléments de marchandise et en instruments de travail exploités (Marx et Engels, 1976).

Un autre élément qui caractérise le curriculum caché ou implicite est ce que Eisner (2004) définit comme « impact du temps », c'est-à-dire le moment où les matières considérées par les étudiants sont les « plus importantes » du curriculum. Sans avoir besoin d'être mentionnés à l'école, les élèves apprennent à identifier certains codes, qui indiquent des messages cachés tels que l'utilisation de l'heure et du lieu. Plus spécifiquement, les matières telles que les mathématiques, la langue et l'anglais ont un plus grand nombre d'heures dans les programmes scolaires et sont généralement enseignées le matin, car les élèves sont considérés comme plus éveillés à apprendre. Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement de domaines artistiques tels que les arts plastiques, c'est le fait que cette matière est généralement l'une des disciplines auxquelles moins d'heures sont assignées dans le curriculum scolaire et qui, en outre, est enseignée dans de nombreuses écoles et lycées à la dernière heure du dernier jour de la semaine (Eisner 2004).

Maintenant, à partir du paragraphe précédent, nous nous demandons: quel est le message caché que les parents et les élèves reçoivent ? Peut-être que la réponse serait que, d'une part, les parents considèrent qu'il devrait être prioritaires dans d'autres matières et que « l'art est beau, mais ils n'en ont pas besoin » (Lajornada, 23 août 2005). Par contre, pour l'élève, les matières artistiques seraient quelque chose comme un espace de détente, de thérapie, de jeu. Précisément, sous la perception de l'étudiant, avoir des sujets artistiques à la dernière heure de la journée scolaire, c'est comme un moyen de le récompenser; comme moyen de repos après la fin du travail éducatif le plus important. Bien que certainement, les sujets liés aux domaines artistiques sont des espaces liés aux sentiments, à l'affectif et qui permettent de développer

des compétences sociales et émotionnelles, cela n'est pas bien vu dans l'imaginaire collectif, car dans une société capitaliste on le considère du temps perdu. Cependant, « Les neurosciences nous ont déjà montré que parler d'apprentissage et d'émotion n'est pas simple, au contraire, il n'y aurait pas d'apprentissage sans émotion, et c'est ce que nos enfants qui vivent constamment dans une éducation hautement compétitive et soumise à des niveaux de pression abusifs pour tout garçon ou fille » (Francisco Mora, 14 mars 2014). Surtout dans des pays comme Chili où le système éducatif actuel se concentre sur le résultat et la compétition, « l'éducation enseigne aux gens à passer des examens, et non à penser par eux-mêmes » (Naranjo, 7 août 2018).

Conclusion intermédiaire

Dans le deuxième chapitre, les concepts théoriques analysés exposent la pensée et l'analyse de différents auteurs dont les positions enrichissent et abordent les questions clés de l'éducation artistique de ses origines à nos jours.

Ces approches théoriques nous amènent à réfléchir sur l'activité artistique non seulement comme un exercice qui nous aide à augmenter les connaissances culturelles des individus, mais aussi à construire leur identité et à se sensibiliser de l'identité de l'autrui. Cette vision multiculturelle de l'éducation artistique favorise la formation de citoyens-constructeurs d'un monde idéal, fondé sur la tolérance et la compréhension des droits de l'homme.

Nous pouvons conclure que les auteurs cités ont contribué avec une perspective assez vaste à renforcer la valeur du sujet de l'éducation artistique. Ces multiples visions nous permettent de configurer et de comprendre cette discipline comme un domaine encore en cours de définition, qui se transforme et se définit en fonction du contexte social.

Pour cette raison, nous concluons que la signification actuelle de l'éducation artistique est sa capacité de générer, à partir d'expériences esthétiques, une pensée critique et une compréhension non seulement des œuvres ou des objets artistiques, mais également de l'environnement physique, social et scolaire qui font partie de la vie quotidienne et constituent des éléments dans l'éducation citoyenne des étudiants. Cependant, le fondement de ces prémisses théoriques dans le contexte éducatif dépend de valeurs sociales politiques et économiques qui soutiennent le modèle éducatif. Les orientations et les objectifs de l'éducation artistique ne semblent pas s'inscrire dans un modèle éducatif où les valeurs sont centrées sur la production, laissant ainsi le développement humain en arrière-plan, de sorte que, à sa place, la production et la création des sujets performants, où les résultats sont évalués d'une manière punitive et non formative au moyen de tests standardisés.

Ensuite nous observerons les mesures qui sont guidées par le modèle néolibéral établi au Chili, ont fini par favoriser les transformations politiques, économiques et sociales au fil des années et les résultats de leur formation dans l'institution culturelle de la société. : L'école.

Chapitre III installation de l'enseignement marchandise au Chili

Présentation:

Bien que notre étude vise de construire la réalité du développement actuel de l'enseignement d'arts visuels au Chili, ce qui implique « d'analyser un problème à partir d'une situation actuelle » (Focault, 1986, p. 21). Nous ne pouvons pas ignorer que le système éducatif est une construction historique liée à des conditions sociales, politiques et économiques dans des contextes spécifiques (Gaete, Miranda, Ramirez, 2007).

Ce chapitre analyse les principales transformations sociales expérimentées au Chili lors de l'instauration du modèle néolibéral durant la dictature militaire de Pinochet. Nous souhaitons comprendre le système culturel qui caractérise le Chili actuel à partir des changements vécus depuis le coup d'État. Parallèlement, nous voulons rendre compte de l'autre visage de l'histoire politique et sociale des 40 dernières années et de ses conséquences sur l'éducation; les racines constitutives et explicatives des problèmes qui jusqu'à présent maintiennent la société chilienne en mouvement.

1. Salvador Allende : le destin d'un défenseur de «la culture y de l'éducation pour tous»

Les épisodes de l'Histoire politique du Chili dans les années 70 ont marqué l'Histoire universelle du fait de l'impact provoqué par l'élection du candidat marxiste Salvador Allende, porté par la coalition de partis de gauche dénommée L'Unité Populaire (la UP) à la présidence de la République.

Un autre impact presque immédiatement successif est le violent coup d'état survenu le 11 septembre 1973, et l'assassinat de Salvador Allende, président du Chili, démocratiquement élu. Ces soubresauts historiques ont profondément influencés et changé de nombreux artistes chiliens dans la souffrance ou la surprise, sur leur terre ou en exil, et ont affecté une importante partie de la population de ce pays, dans son identité individuelle et son rapport au monde, contribuant à polariser les conditions économiques, politiques, et changer les comportements ainsi que les mentalités de la société chilienne.

L'Amérique Latine est politiquement caractérisée par une succession de coups d'états. Cependant, parmi ceux-ci, celui de 1973 au Chili a été l'un de plus emblématique et frappant au monde puisqu'il a été brusque et inattendu mais également parce qu'il est resté dans la mémoire historique collective de plusieurs générations (Dahlia Ventura, 2003).

L'élément-clé est la manière dont Allende est arrivé au pouvoir, c'est à dire, l'accès au pouvoir d'un leader de gauche à travers les urnes, dans le contexte de la guerre froide. Comme l'exprime Alan Angell, professeur émérite de Politique et des Relations Internationales de l'Université d'Oxford: « Allende n'était pas un caudillo, il n'était pas un dictateur substitué à un autre, c'était un leader socialiste élu qui suivait la voie pacifique. C'est la raison pour laquelle cet événement a été frappant et la désillusion plus forte. Cet immense espoir a été anéanti par un coup d'etat » (cité dans Dahlia Ventura, BBC un monde, 2003).

Au début des années 70, dans la continuité de l'époque des années 30 aux années 40, le Chili a traversé par un exceptionnel dynamisme culturel ainsi que des progrès historiques dans le domaine de l'Éducation; empreint d'une faculté de critique et autocritique sociales, avec un Etat qui investit pour la culture et l'éducation pour tous.

1.1. L'enseignement avant la dictature de Pinochet

Jusqu'en 1973, plus de 80 % des enseignants chiliens étaient fonctionnaires d'État ce qui faisait partie de la culture générale du corps enseignant. Dans cette qualité, et malgré les difficultés que la profession enseignante présente, les professeurs disposaient d'une régulation générale et de sécurité dans leurs conditions de travail, ce qui générait en eux, engagement et sens d'appartenance à la profession (Cerda, A., Silva, M., Núñez, 1991).

Les professeurs du secteur public, étaient régis par des « Normes spéciales pour le Magistère », selon le statut social qui régit les fonctionnaires publics entendu comme « la personne qui exerce un emploi public dans un service fiscal ou semi-fiscal et qui par conséquent, est rémunérée pour le poste par Budget Général de la Nation ou du service respectif » (Art. 2 del DFL 338). Via ce statut d'administration, les conditions de travail des professeurs s'établissait de la manière suivante :

Une allocation aux postes qui assurent le délai de relation avec l'État soit en tant que condition des titulaires, des contractuels, ou suppléants. Pour obtenir ces postes publics, il était nécessaire de s'acquitter de certaines conditions requises telles que l'âge, les études, la nationalité. Ainsi, les enseignants disposaient de droits comme n'importe quel employé public, excepté celui de possibilité d'ascension, cependant, on compensait par le droit à une allocation pour ancienneté qui représentait 20 % du salaire de base après accomplissement de 3 ans de service et donc, après avoir 27 ans de service, on aboutissait à 100 % d'allocation par ancienneté. Jusqu'en 1973, cette allocation s'élevait à 40 % les 3 premières années pour finir à 140 % après avoir accompli 27 ans de service. En outre, via la possession du diplôme ou certificat délivré, le professeur avait encore 25 % de gratification (Cerda, A., Silva, M., Núñez, 1991).

En outre, l'État avait un grand intérêt dans le perfectionnement des enseignants et leur offrait des bourses pour aller à étudier à l'étranger avec congés payés. De la même manière, il était stipulé que la Surintendance d'Éducation avec les Directions d'Éducation « ordonnent des mesures régulières et permanentes de perfectionnement et de cours ou d'activités extraordinaires » (Cerda, A., Silva, M., Núñez, 1991, p. 77). Par ailleurs, durant le Gouvernement de l'Unité Populaire, on avait réalisé un processus important de sensibilisation à l'intérieur du Magistère de professeurs sur les nouvelles politiques censées être réalisées durant cette période et qui consistait en un projet éducatif à travers un processus de

démocratisation (l'École Nationale Unifiée), dont l'objectif était d'en finir avec l'inégalité sociale du système scolaire; initiative qui mettait en évidence l'engagement de l'État envers l'éducation publique et de qualité (Ruiz, 2010). Ce projet, outre le statut administratif contractuel des professeurs, se trouva parmi les premiers points à être altérés par les changements violents de la dictature, à savoir le démantèlement des politiques éducatives de l'UP et des luttes historiques des professeurs.

1.2. La diffusion massive et populaire des contenus culturels comme initiative étatique.

Soulevant le thème du soutien de l'État à la production culturelle, et de la facilitation de l'accès à la culture, Ana Maria Foxley (2002) signale qu'il s'agit d'une époque dorée. Le gouvernement achète la maison d'édition la plus ancienne du Chili, l'entreprise « Zig Zag », et crée la maison d'édition « Quimantú ». Le livre est ainsi transformé en un usage de bien commun, sous la forme de livres de poche, bon marché et à gros tirage, qui deviennent un tuyau privilégié de transmission culturelle. La montée de la classe moyenne, a une influence sur la définition du modèle de développement social et culturel du pays. Tant les politiques que les intellectuels considèrent l'art, en liaison étroite avec l'éducation et la formation, laissant de côté les critères commerciaux. Une protection publique des arts et de l'expression culturelle, et la proximité du monde artistique avec le milieu universitaire, permettent la garantie de la liberté de création, sans conditionnements ou censures, et un élargissement de la demande culturelle.

1.3. Un contexte politique chaotique et des divisions sociales exacerbées.

Salvador Allende affiche une volonté militante de transformation de la société, notamment à travers la mise en place de la nationalisation des principales ressources naturelles du pays, dont le cuivre, et par l'orientation d'une politique de réforme agraire, qui provoque l'intense colère de l'oligarchie foncière et de la bourgeoisie, qui monopolisent la propriété industrielle, commerciale et financière.

Durant le gouvernement de l'Unité Populaire, l'État s'est agrandi significativement, non seulement par l'augmentation de son patrimoine - les expropriations - mais également par la volonté politique de pénétrer tous les domaines afin de restructurer le processus économique en faveur de la classe ouvrière et de ses demandes historiques (Bravo, 2012, p.91).

Alan Angell, indique que :

Ce qui se déroulait au Chili à partir de 1970 avait un énorme impact en Europe, car il s'agissait d'une révision du socialisme, et ce qu'Allende offrait, c'était un socialisme constitutionnel, sans violence. Cela exerçait une grande attraction et il faut également rappeler que plusieurs partis chiliens nouaient des relations internationales, ce qui n'était pas des partis d'autres pays latino-américains. (Dahlia Ventura. BBC Monde, 2003).

Un blocus économique, invisible pour la communauté internationale, organisé par les Etats-Unis est ensuite imposé au Chili provoquant un climat national proche de l'insurrection et une succession de grèves paralysant l'économie du pays en octobre 1972 et en mars 1973. Au sein des institutions politiques, l'affrontement est constant, et s'opère peu à peu « un processus de décomposition et de renversement de l'Unité Populaire » (Coicaud, 2001, p. 17), entrepris par l'opposition au régime Allendiste.

En 1973, un climat social extrêmement tendu, frôlant la guerre civile, règne au Chili, sous le feu de sabotages et d'actes de terrorisme de commandos d'extrême-droite. A la veille du coup d'Etat, les divisions au sein de la société chilienne se sont cristallisées : il y a ceux qui sont contre Allende et ceux qui sont en sa faveur, les échanges entre les deux camps sont vifs et violents, la vie culturelle étant profondément affectée.

Peu à peu, le nouveau modèle de l'Etat prôné par Allende et ses électeurs apparaît comme « inconcevable » à une partie de la population chilienne, par son caractère populaire et la conservations des droits de la classe ouvrière. C'est dans ce contexte de bouillonnement culturel et de mise en lumière des profonds clivages qui caractérisent la société chilienne, que Patricio Guzmán réalise un documentaire *La Batalla de Chile*.

Le 11 septembre 1973, un coup d'état plonge le Chili dans l'obscurité, l'armée prend possession du Palais présidentiel de La Moneda, et la dictature d'Augusto Pinochet s'installe pendant 17 ans. Les relations entre la politique et l'artiste se modifient sévèrement vers la rupture et le rejet mutuel, alors que durant le gouvernement d'Allende, des alliances scellaient les rapports des sphères politiques et artistiques.

2. La dictature Pinochet : la rupture du modèle de promotion social et développement de la censure.

La dictature se comprend d'abord dans l'écart qu'elle entretient avec les sociétés où l'exercice du pouvoir se fait par consentement, par le recours systématique aux instances répressives et notamment la suppression des libertés publiques. La violence dictatoriale est aussi « institutionnelle » Cette réflexion conduit à penser que chaque étape politique de l'histoire d'un pays renvoie à une traduction institutionnelle des faits et des événements et des systèmes idéologiques mis en valeur. En ce sens, il y a des procédures de légitimation de la dictature pour sa pérennisation au pouvoir, et il n'y a pas de rupture entière avec la légitimité démocratique. Tout cela résulte de tensions, de contradictions, de l'expression de luttes qui existent au sein des équipes dirigeantes et entre les rivaux politiques. Le coup d'État est présenté par ses instigateurs et ses défenseurs comme une réaction directe à l'expérience Allende.

2.1. La doctrine du shock, le chemin vers le modèle néolibérale

Afin d'annuler les progrès sociaux, culturels et pour introduire le modèle économique néolibéral, la dictature de Pinochet appliquant durant toute cette période la stratégie de la terreur. C'est ainsi que le jour même du coup d'État s'est établi un fort dispositif répressif équivalant à la négation des droits civils et politiques, via l'instauration d'un état de siège pour ainsi pouvoir fermer le Congrès National. En outre, l'État de guerre intérieure et l'interdiction du droit aux réunions et d'organisation furent décrétés. Les nouvelles autorités militaires qui avaient pris le pouvoir ont ignoré la légitimité des institutions démocratiques et la société fut conduite selon une logique militaire.

L'une des premières mesures adoptées afin d'ouvrir la voie à la restructuration du capitalisme fut l'élimination à la racine de la voie au socialisme menée par un important mouvement populaire renforcé dans le gouvernement de l'unité populaire du président Salvador Allende (Bravo, 2012). De cette façon, via la justification de « l'ennemi intérieur », le régime militaire

a ouvertement décrété le contrôle strict du pays afin d'exterminer ce qu'il nommait le « danger social » représenté par les diverses expressions du monde populaire et ouvrier organisé. Sous ces conditions, ont été commis : persécutions, camps de concentration de détenus, morts, loi de fuite, tortures, perquisitions aux domiciles, dans les quartiers et dans les bidonvilles, exécutions extrajudiciaires, disparitions, etc (Cuadernos de historia popular, N°11).

Pour le sociologue Tomás Moulian (2002) l'instrument principal pour immobiliser la population et pour en même temps implanter le nouveau système économique a été le « pouvoir-terreur»:

[...] pouvoir pour réprimer et pour immobiliser, mais également pour conformer les esprits au travers de savoir, d'un savoir. De celui-ci découlent des interprétations, des idées-forces qui expliquent et orientent l'action, mais également une réglementation, une capacité créatrice de normes, de prescriptions qui se transforment en droit, en pouvoir-droit, par conséquent en « pouvoir-faire. (p.72).

Parallèlement aux mesures de restrictions économiques prises par l'assemblée militaire pour réaliser les réformes économiques, existait la nécessité de dépolitiser une société caractérisée par une culture historique de mobilisation artistique, estudiantine et syndicale, où la classe ouvrière chilienne présentait d'importants niveaux d'organisations. Autrement dit, la première mission de la dictature était de transformer les bases de sa culture politique, de liquider la conscience que la société ouvrière avait d'elle-même, la manière d'apprécier son histoire et d'interpréter son présent, de modifier son comportement ; ses valeurs, ses sentiments et surtout son traditionnel rôle revendicatif, afin de les mettre au service de ce que l'on pouvait comprendre comme « devoirs de la patrie », c'est-à-dire, afin de soutenir le régime militaire (Bravo, 2012). De cette façon, l'assemblée militaire a fait part de manière explicite de ses intentions de changer la mentalité des Chiliens :

Les Forces Armées et de l'Ordre ne fixent pas de délai à leur gestion gouvernementale, parce que le devoir de reconstruire moralement, institutionnellement et matériellement le pays, exige une action profonde et prolongée. En définitive, il semble impérieux de changer la mentalité des Chiliens [...] C'est nécessaire pour perfectionner et développer un pouvoir légitime social : assurer l'indépendance et la dépolitisation de toutes les sociétés intermédiaires entre l'homme et l'État. Les groupes corporatifs qu'ils soient ouvriers, entrepreneur, professionnels ou étudiants ont une importance particulière à l'intérieur de ces sociétés intermédiaires (Déclaration de Principes de l'Assemblée Militaire, mars 1974).

Pour atteindre ses objectifs, l'assemblée militaire a fait régner la terreur et la peur parmi d'amples secteurs de la population à travers l'utilisation de diverses méthodes illégitimes. De ce fait, le Chili a violemment ouvert son économie. Entre 1970 et 1980, on a réalisé une série de réformes qui ont radicalisé la politique économique, et qui par conséquent ont modifié le cours du développement social et culturel du pays. Selon les mots d'Alejandro Foxley (1988) « le Chili est le pays qui a appliqué de manière la plus rigoureuse et consistante les politiques et les réformes néolibérales. Son expérience s'approche du test du « cas pur ». Il s'agit véritablement d'une « expérience », presque d'un laboratoire » (p. 45). En effet, le Chili a été pionnier dans la réforme radicale de sa structure patrimoniale à travers d'un processus de privatisations et l'annulation du contrôle de l'État sur l'économie qui avait été fortifiée pendant la présidence de Salvador Allende, généré à partir de la cession de responsabilités sociales et de recours publics aux mains des privées.

Les bases théoriques de la politique économique mise en application dès 1974 par la dictature, se retrouvent dans le document intitulé « El ladrillo », ouvrage écrit par les entrepreneurs et les économistes chiliens Andrés Sanfuentes, Juan Villarzú et José Luis Zabala Ponce; adeptes des idées néolibérales de professeurs tels que Milton Friedman, Prix Nobel d'Économie 1976 et du conseiller futur de l'ex-président décédé des États-Unis Ronald Reagan. Plusieurs de ces économistes connus comme les « Chicago Boys » en raison de leur spécialisation dans cette université, ont été plus tard incorporés au gouvernement de Pinochet.

L'intention de ces économistes a été d'élaborer un nouveau programme postérieur au diagnostic pessimiste qu'ils ont réalisé de l'économie mise en application par l'Unité Populaire. Sous son influence, les militaires chiliens sont arrivés à la conclusion de la nécessité de libérer totalement le Marché. L'économie a été ouverte vers l'extérieur, en laissant de côté le rôle de l'État dans des matières de type patronal. L'État devait se limiter à accomplir une fonction régulatrice de l'activité économique et de rôle subsidiaire, conjointement au renforcement de l'investissement et de l'ouverture vers l'étranger via la baisse des tarifs.

Ces mesures ont permis à Pinochet de se glorifier de renforcer une économie vigoureuse et de montrer à l'étranger l'image d'un pays heureux, image qui subsiste et se maintient principalement, dans l'imaginaire de la Région Latino-Américaine. Cependant, on évoque peu les énormes coûts sociaux qu'a signifié l'instauration du Modèle Économique. A cause des politiques néolibérales, on a expérimenté une croissance de l'inégalité de la distribution des

richesses car via la conformation et la croissance de conglomérats financiers, au développement du commerce et à une concentration importante de la richesse, on a permis aux secteurs privilégiés de soutenir de haut taux de consommation. Les plus affectés ont été les travailleurs et les secteurs les plus défavorisés à cause des politiques de contrôle de la dépense publique comme la réduction d'employés publics et des salaires, du découpage de l'investissement et de la consommation publique au sein de l'habitat social et des travaux publics et d'autre part à cause la privatisation de l'éducation.

Toute cette période fut caractérisée par une détérioration importante des salaires accompagnée de chiffres historiques de chômage, d'une augmentation de la pauvreté et des inégalités sociales et ce, même dans des périodes d'amélioration. En effet, en 1987, 45 % des Chiliens vivaient sous le seuil de pauvreté (Elizondo et Maira 2000). Parallèlement, entre septembre 1973 et mars 1990, le chiffre de victimes de violations des Droits de l'homme au Chili, s'est élevé à environ 40.000 personnes, parmi lesquelles environ 28.000 ont subi des tortures et des humiliations indescriptibles aux mains de militaires ; 3.197 personnes sont mortes, parmi lesquelles 2.095 ont été exécutées extrajudiciairement, et au moins 1.102 personnes sont encore disparues. De plus, 200.000 personnes ont subi l'exil et un nombre indéterminé aurait transité par des centres clandestins et illégaux de détention (Informe Retting, 1996).

Actuellement, le modèle chilien continue à se baser en grand partie sur les politiques néolibérales appliquées sous la dictature militaire de Pinochet ; une politique qui continue à maintenir le fossé social entre riches et pauvres ; inégalité de l'accès aux pensions, à la santé et à l'éducation, secteurs qui sont fortement ségrégués.

2.2. Transformations à l'intérieur du collectif des enseignants

L'intervention politique militaire de la dictature a non seulement affecté le monde ouvrier et syndical mais, ce système néolibéral a également provoqué des transformations importantes au sein des politiques éducatives, guidé par les idées de privatisation du régime. Les premières interventions réalisées ont été la fermeture d'institutions de formation jugées marxistes, la répression d'académiciens, de fonctionnaires et d'étudiants opposants du régime militaire.

Le gouvernement militaire, pour assurer le succès des changements proposés, démarre une campagne de répression sur le collectif enseignant. Les membres des corporations institutionnelles sont déclarés illégaux et un appareil d'espionnage ainsi qu'une persécution des organisations politiques – éducatives ont été appliqués par la voie des organismes de l'État. Pour garantir le contrôle total du collectif d'enseignant et assurer les transformations en cours, les institutions corporatives sont déclarées illégales et sous le Décret 678/1974, ont créé à leur place le Collège de Professeurs du Chili. Dans ce contexte, des professeurs chargés de la formation des professeurs appartenant aux diverses Écoles Normales et des recteurs d'universités considérés comme dissidents du Régime sont renvoyés de leur poste pour raisons politiques et ont été nommés « ennemis marxistes de l'intérieurs ». Tant les institutions pédagogiques de formation que les universités et la direction du Collège de Professeurs du Chili sont restés sous le contrôle total de personnes désignées par les autorités militaires (Cazanga, 2013; Ruiz, 1997). En outre, afin d'assurer l'obéissance des politiques éducatives et l'application correcte du nouveau programme orienté sous les principes de la patrie, des formations pour enseignants et étudiants issus de toutes les institutions éducatives ont été réalisées tout au long du pays (Ruiz, 2010; Weibel, 2013). Sans aucun doute, sa politique éducative était guidée par « l'arrivée de l'éducation de masses, [...] rattachée à la nécessité censé de fournir de la main d'œuvre malléable pour l'état industriel [...] » (Kemmins, 1998, p. 48).

Pendant la première période de la dictature (1973-1979), la structure du collectif des enseignants a subi des transformations importantes en ce qui concerne son organisation. Avec la répression, des syndicats enseignants ont été éliminés, des groupes estudiantins ont été démantelés ainsi que toutes les organisations professionnelles et éducatives partisans du gouvernement de l'Unité Populaire. En outre, durant cette période, le Ministère de l'Éducation et toutes les institutions scolaires ont été subordonnées à l'Armée et au Ministère de l'Intérieur, ces derniers ayant réalisé des modifications au sein du Programme National en tant que voie vers un processus idéologique imprégné de principes nationalistes. En effet, l'une des réformes mises en application en 1981 a été la décentralisation administrative de l'éducation (Décret Loi N°50). Par ce décret, le gouvernement a voulu:

Faciliter l'unification des critères, ce qui signifiait la nomination de nouveaux recteurs, en charge de «faire le ménage» dans tout le système éducatif. Les administrateurs délégués avaient le pouvoir et les moyens d'intervenir, de modifier, de créer, de fusionner ou alléger les programmes

d'études ainsi que de supprimer et de révoquer le personnel académique et administratif de l'université. (Centro de estudios Manuel Rodriguez, 2005, p.1)

Selon Cristian Cox (1997) « Une société qui est en guerre ne peut pas s'occuper de l'éducation: celle-ci devient inévitablement un sujet sans importance et agit dans des termes et fonctions essentielles de formation et de transmission culturelle, de forme routinière et superficielle. Ce qui s'est produit avec le système éducatif du Chili entre les années 70 et 90 » (p.3).

Ces transformations ont été radicalisées durant la deuxième période (1980-1990) avec l'imposition de la rationalité de marché (Ruiz, 2010), en stipulant au sein de la Constitution de 1980 la décentralisation et la privatisation du système éducatif par la voie de la réforme de l'Éducation Supérieure, dans laquelle était explicité la liberté d'enseignement:

La liberté d'enseignement inclut le droit d'ouvrir, d'organiser et de gérer des établissements éducatifs. La liberté d'enseignement n'a pas d'autres limitations que celles imposées par la morale, les bonnes manières, l'ordre public et la sécurité nationale. L'enseignement reconnu officiellement ne pourra pas s'orienter vers la propagation d'une tendance politique quelconque. Les parents auront le droit de choisir l'établissement d'enseignement pour leurs enfants. (2002, p. 13)

Par la voie de cette réforme, l'éducation évolue d'un bien public vers un bien de consommation, en laissant l'enseignement secondaire et supérieur sous la responsabilité du paiement des familles, ce qui a représenté une réduction de la dépense publique de 50 % (Torres, 1998). Dans cette politique de privatisation, le rôle de l'État « [...] n'est autre que celui d'une entité simplement normative et de supervision » (Ruiz, 1997, p.4) dans laquelle on doit « promouvoir l'initiative des organisations privées pour qu'ils interviennent progressivement dans la gestion éducative, sous l'orientation et avec le soutien des organes techniques du Ministère d'Éducation » (Mineduc, 1975-1976).

2.3. Du détachement administratif de l'État à la revitalisation du secteur privé de l'éducation

En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, en 1986, l'État se détache de sa responsabilité administrative qui jusqu'à cette époque était du ressort du Ministère de l'Éducation; et on transfère l'administration des établissements éducatifs du Ministère de

l'Éducation aux différentes Municipalités des communes dans lesquelles ils étaient situés, et à des partenaires particuliers. Le Ministère d'Éducation lui-même affirme qu'avec la cession des services publics aux municipalités « on facilite le fait que l'administration desdits organismes réponde plus fidèlement aux caractéristiques et aux diversités de chaque commune, ce qui semble être beaucoup plus facile à concrétiser au niveau régional ou national au sein desquels ils sont administrés » (Arriagada 1992, p.55).

La municipalisation avait comme objectif la résurgence du secteur privé au travers de la responsabilité partagée entre secteur public et privé et par conséquent la concurrence entre les écoles. Le financement, pour réaliser ces principes, étaient soutenus par deux mécanismes :

a) La rémunération des recours fiscaux destinés à l'éducation n'était plus réalisée par le biais d'un budget mais était distribuée en fonction du nombre d'élèves inscrits dans chaque école. Cette nouvelle forme de financement était inspirée de la proposition de M. Friedman datant des années 50, celle-ci s'inspirant de l'idéal de marché libre et de sa capacité de réguler les systèmes sociaux (Espínola, 1991).

b) L'incitation à la promotion d'écoles particulières, dont le financement serait à charge de l'État via une subvention suffisante pour couvrir tous leurs frais (Espínola, 1991).

Le Ministère d'Éducation exerçait uniquement des fonctions normatives, c'est-à-dire, la fixation d'objectifs, la gestion des contrôles des programmes et l'accomplissement de l'assistance des étudiants, en pratique seulement les régulations techniques et l'évaluation était égaux pour les deux types d'écoles (Oliva, 2010). Ces mesures ont fait en sorte que l'État se mit à diminuer de manière progressive, qu'il s'agisse de sa responsabilité de promouvoir l'accès des secteurs populaires à l'éducation publique ou du contrôle de transmission des établissements éducatifs. Ce point fait partie des plus grandes inquiétudes de l'Épiscopat Permanent qui indique qu'avec l'idée de la cession de collèges et des lycées aux municipalités, l'inquiétude le gagnait en ce qui concerne :

La possibilité prévue par l'autorité publique du fait que les municipalités transmettent, à leur tour, les écoles reçues de l'État à des tiers. Qui seront ceux-ci ? Le fait de ne pas avoir de réponse claire à cette interrogation légitime la crainte que l'enseignement puisse atterrir dans les mains d'individus ou de groupes inadéquats, motivés par des idéologies ou des intérêts économiques ou d'autres groupes éloignés de l'éducation et du bien des élèves (Conférence épiscopale sur le Chili, 1981, p. 23).

De cette manière, « l'État a confié la gestion éducative à des institutions intermédiaires ou à des entrepreneurs de l'enseignement comme premier pas vers la privatisation de l'enseignement» (Centro de Estudios Manuel Rodriguez, 2005, p.1).

Quant au financement de l'enseignement dans les collèges subventionnés et les établissements municipaux, le problème était que les communes périphériques les plus pauvres et moins développées recevaient un revenu per capita beaucoup moins élevé que les communes plus développées et centrales. Ce qui avait pour conséquence d'affecter directement le budget municipal et se destinaient à d'autres fins les fonds que d'autres municipalités plus puissantes et plus développées utilisaient pour l'éducation. A cela s'est additionné le fait comme nous l'avons mentionné auparavant que l'on a mis en application un système dans lequel le financement destiné aux écoles dépendait du nombre d'élèves présents dans chaque classe. Raison pour laquelle, jusqu'à nos jours les établissements éducatifs accordent tant d'importance à la « présence » des élèves, en laissant en dernier lieu les besoins concrets des étudiants. En revanche, cette modalité de financement a affecté radicalement les établissements municipaux car, alors que les inscriptions d'élèves augmentent dans les établissements subventionnés, elles baissent dans les établissements municipaux, voir publics (Espínola, 1991). Dès lors, comme ils avaient moins d'élèves inscrits, les établissements éducatifs recevaient moins de rentrées de l'État; réalité qui a débouché sur un antagonisme économique des municipalités, qui a créé un élitisme dans l'enseignement des enfants des communes les plus riches en fonction de ceux des communes plus pauvres. A ce sujet, Teresa Longo (2011) explique que :

La décentralisation financière et administrative s'est faite dans un contexte social et économique marqué par de fortes différences; les municipalités très riches reçoivent de l'État central le même montant de subventions que les plus pauvres. Si ces dernières veulent faire fonctionner l'école, elles doivent s'endetter. À partir de 1982, le nombre de municipalités qui ont dû s'endetter pour faire face aux nouvelles tâches dans le domaine de l'éducation augmente d'une façon importante jusqu'à devenir quatre fois plus élevé en 1985 qu'en 1982 (en 1982, elles étaient au nombre de 50 avec un déficit de 362 millions de pesos. Trois ans plus tard, leur nombre est passé à 201 pour 2110 millions de pesos). (s.n)

Ces mesures de financement ont abouti à une évidente inégalité à cause d'un problème de ressources au sein des établissements particuliers subventionnés. En effet, les établissements particuliers subventionnés, bien qu'ils possèdent déjà des ressources, reçoivent en même temps les mêmes ressources que les établissements municipaux.

Les établissements particuliers subventionnés afin d'attirer un plus grand nombre d'élèves, en d'autres termes « de clients », sont capables d'investir de plus grandes ressources afin d'obtenir de meilleurs résultats et par conséquent de concurrencer d'autres établissements. Par ailleurs, conformément à ce que nous avons indiqué précédemment, les particuliers subventionnés sélectionnent leurs élèves par la voie des épreuves, et les mensualités constituent en outre une autre forme de sélection : économique, parce qu'une famille avec peu de ressources peut difficilement accéder à ces établissements.

Durant l'année 2008, la loi de subvention préférentielle a été approuvée. Dans les détails, cette loi, les établissements éducatifs non seulement recevront des apports de l'État en fonction du nombre d'étudiants dans les salles de cours, mais l'État fournira des ressources supplémentaires en fonction des taux de vulnérabilités socio-économique. En d'autres termes, les établissements avec un plus grand indice de vulnérabilité sociale recevront d'autres revenus, afin de pouvoir corriger l'iniquité sociale, c'est-à-dire économique et matérielle (OPECH, 2008).

Malgré les tentatives entreprises par cette loi pour pallier l'inégalité économique et sociale, l'argument du système de financement est maintenu, car on continue à fournir des subventions en fonction des besoins et de l'assistance des étudiants, cependant, on fournit davantage de ressources pour les étudiants en situation de vulnérabilité. Malgré tout, ces mesures, ne résolvent qu'une infime partie du financement dont l'éducation a besoin pour son amélioration.

2.4. Ségrégation scolaire dans les établissements publics

« E. Goffman définit individu « stigmatisé » comme porteur d'une différence collectivement conceptualisée » (cité dans Thouroude, p.40).

À cause de ce système de financement, l'éducation s'est transformée en un marché extrêmement lucratif, dont les intérêts sont simplement économiques puisque elle n'assume pas ses responsabilités ou, pour le dire d'une autre façon, parce que son objectif ne concerne pas les enfants aux problèmes socio-économiques les plus importants. Par conséquent, le Chili est le pays d'Amérique latine où le taux de scolarisation est le plus faible dans le secteur public, où seulement 37,5% d'entre eux fréquentent une école publique dont les enfants issus

des secteurs les plus vulnérables restent ségrégués dans les établissements publics et où l'on aboutit à un système de ghettos. Des études territoriales de l'OCDE (2009) soulignent que la décentralisation a accru à la fois la compétence en matière de performances scolaires et la ségrégation sociale du système scolaire, ce qui a entraîné une surpopulation des élèves dans des contextes différents et des ressources rares dans les établissements municipaux. Cette situation s'aggrave encore lorsque l'on parle de qualité d'éducation, situation évidente lorsqu'il s'agit de l'accès à l'éducation supérieure. Plus spécifiquement, ceux qui sont inscrits dans des établissements publics ont peu de possibilités d'obtenir de bons résultats, contrairement à ceux qui sont inscrits dans les collèges avec davantage de ressources. Cette dynamique est la cruelle réalité qui caractérise les inégalités aiguës variées de la société chilienne.

Au Chili, les écoles présentant l'indice de vulnérabilité économique le plus élevé (IVE) obtiennent des résultats nettement inférieurs aux mesures académiques standard appliquées au niveau national par rapport à celles qui ne fonctionnent pas dans un contexte difficile. Le taux moyen d'IVE des écoles municipales du pays est de 79,64%, ce qui est important si l'on considère que les organisations éducatives dont le taux d'IVE est supérieur à 70% sont classées dans le groupe socio-économique pauvre (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

2.5. Conditions professionnelles des enseignants durant la dictature :

Durant cette période, avec l'arrivée du régime militaire, et encore plus, avec le municipalisation, l'une des premières mesures réalisées a été la désarticulation des relations du corps enseignants avec l'État, désarticulation soutenue par l'idéologie dominante qui considérait l'éducation comme un espace de marché. Cette situation a eu une incidence négative sur l'organisation professionnelle enseignante, dont la pratique était caractérisée par une conscience sociale profonde, guidée par le devoir moral de « travailleur de l'éducation ». De même, comme dans toutes organisations professionnelles, les mesures d'espionnage et de terreur instaurées à l'intérieur de l'organisation d'enseignante ont provoqué l'affaiblissement du syndicalisme traditionnel en faisant taire ses opinions par rapport aux luttes orientées vers l'amélioration des conditions de travail, ainsi que concernant le sens et le but que devait avoir le travail éducatif. Ce contrôle a affecté de la même manière la communauté scolaire; toutes

les voies de communication entre professeurs et comités de parents pour ce qui est leur participation en matière d'orientation éducative de l'école et qui étaient jusqu'alors très actives, ont été sévèrement interdites jusqu'à leur désarticulation complète (Aedo-Richmond, 2000).

En ce qui concerne les conditions de travail des enseignants, le nouveau système de financement avait créé une nouvelle logique de contrats. Dans celui-ci, le Code du Travail et de Prévision de ceux qui appartenaient au secteur public et qui étaient transférés à la municipalité étaient régis conformément au secteur privé, le fonctionnement des centres éducatifs dépendant du critère des directeurs des établissements éducatifs et des municipalités. En d'autres termes, cela a signifié que les professeurs embauchés dans des établissements municipaux, devaient abandonner le régime de fonctionnaire public et passer à la condition de travailleur du secteur privé.

Le personnel appartenant à l'organisme ou l'entité du secteur public qui a été transféré à l'administration municipale, et qui par la suite est embauché pour ce service par la municipalité ne sera pas considéré à l'intérieur de la dotation fixée pour la municipalité respective. Le dit personnel sera régi en tout par les normes de travail de rémunérations et de prévision applicables au secteur privé (Artículo n°4. Decreto con Fuerza de Ley DLF. N.º 1-3063 de 1980).

Il faut souligner que le système de rémunérations et de prévision crée une différence marquée entre les établissements municipaux et les particuliers subventionnés. Contrairement aux particuliers subventionnés et aux particuliers payés, les établissements municipaux doivent payer aux professeurs les salaires minimum, négociés par la corporation de professeurs avec le Ministère d'Éducation, ce qui veut dire que les revenus que les établissements municipaux reçoivent par la subvention sont destinés de 70 % à 80 % aux salaires (Latorre, Carmen Luz, Iván Núñez, Luis Eduardo González et Ricardo Hevia, 1991).

Il faut remarquer que ce facteur se répercute très fortement sur la perception d'un établissement éducatif lorsqu'on le qualifie. Par exemple, le plus d'infrastructure et d'équipement (technologies de pointe, un plus grand nombre de livres, de laboratoires scientifiques, de téléviseurs, radio, des équipes de vidéo, etc.) avec lesquels comptent un collège et un lycée rendent ces derniers plus attractifs pour le marché et par conséquent, ils attireront une plus grande demande (Latorre, Carmen Luz, Iván Núñez, Luis Eduardo González et Ricardo Hevia, 1991).

Avec l'introduction du système néolibéral, le bien-être est resté derrière ainsi qu'une série de garanties que les enseignants avaient gagnées grâce à leurs demandes sociales historiques, demandes qui se sont écroulées le jour où ils ont perdu leur condition de fonctionnaire public (Candina, 2009).

On a complètement révoqué le perfectionnement d'enseignant, les cours ou les activités extraordinaires que l'intendance d'Éducation dictait avec les directions d'Éducation, qui en plus stimulait les professeurs à étudier à l'étranger avec une bourse, en maintenant leurs salaires et les augmentations correspondantes dues à l'ancienneté. D'un autre côté, durant la période de la dictature 1973-1990, les salaires des professeurs ont subi une détérioration importante. Selon Rojas (1998) « Cette situation aurait placé les rémunérations du professorat en 1990 à des niveaux non seulement inférieurs aux exhibés pendant les premières années soixante-dix et quatre-vingts, sinon que 38% au-dessous des observés pendant 1960 » (p. 124). Cela à cause du fait que de manière progressive, on a adopté de sévères mesures de découpage salarial comme par exemple, la diminution du pourcentage d'assignation par ancienneté en 1976. En définitive, les salaires les plus significatifs des enseignants ont été atteints pendant les premières années des années soixante-dix, avec un taux de 30% supérieurs au taux actuel (Rojas, 1998).

C'est de cette façon que les enseignants après avoir été transférés aux municipalités, ont perdu leur condition de fonctionnaires publics et sont restés soumis aux déterminations des autorités de la municipalité, qui avaient en plus la liberté totale d'appliquer des tarifs de paiement. Cette situation a produit une dévalorisation significative de la profession enseignante, ce qui a engendré une augmentation de l'insécurité professionnelle parce qu'ils n'étaient plus protégés par l'État. Il est indéniable que cela a provoqué une forte répercussion puisque, outre la fin de la carrière de fonctionnaire public, le respect et l'appréciation de la profession d'enseignant ont été perdus dans le contexte social et en définitive, on a abouti à la perte d'autorité dans la salle de classe, « le professeur a toujours été une autorité dans les quartiers, dans les villages, peut-être par sa sagesse, sa distinction et sa dignité. Cependant, peu à peu la dictature a frappé sa courte carrière et a abouti à la mort de la négation de tout ce qui était construit » (Cuevas, 2002, p. 8)

Les mesures imposées avec le transfert d'établissements éducatifs publics aux Municipalités ont suscité certains problèmes en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Afin de résoudre ce problème, le Ministère de l'Intérieur et le Ministère d'Éducation ont émis un rapport en

1983 à travers de la circulaire N°1.284 qui assignait des orientations aux maires du pays pour l'administration du service éducatif dans les communes. Cette circulaire spécifie que relativement aux contrats de travail, la journée hebdomadaire serait de 30 heures chronologiques, ce qui ne voulait pas dire qu'ils ne pouvaient pas faire des contrats d'heures partielles de travail et étendre la journée à 44 heures chronologiques. En ce qui concerne les vacances des enseignants, celles-ci ils sont restés réglementées, et le contrat accordait le droit à des congés payés durant les périodes de suspension et d'interruption de leurs activités (Rojas, 1998).

3. Le retour à la démocratie

En 1990, le Chili retourne à la démocratie, Cox, (1997) énonce à ce propos :

Au début du Gouvernement du Président Aylwin, l'éducation chilienne exhibait d'importantes réussites, l'augmentation du nombre de chiliens scolarisés ainsi que le recul de l'analphabétisme. En revanche, le système éducatif montrait des indicateurs critiques en termes de qualité de l'éducation et d'équité de sa distribution. Il y avait également, de forts problèmes de gestion, puisque la situation des professeurs et les niveaux de financement de l'éducation s'étaient fortement dégradés (p.6).

De retour à la démocratie, la situation de l'éducation était en décalage par rapport aux phénomènes sociaux et culturels globaux qui se succédaient. Ainsi le Ministère de l'Education (1996) déclare :

La Réforme du cursus découle de la nécessité d'un changement culturel, condition requise pour faire face à la transition vers une société globalisée et de savoir. A l'intérieur de ces changements, il est nécessaire de réapprendre à interagir avec l'environnement social et culturel qui aujourd'hui est lié à la technologie dans toutes ses dimensions. La Réforme du cursus dans un souci d'emphasis avec l'amélioration de la qualité d'éducation et encore plus dans la qualité des apprentissages, implique la transformation de l'acte pédagogique. Ce changement exige que l'ensemble du système éducatif agisse de manière active et créative dans la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage. (Ministerio de Educación de Chile)

Avec cette réforme se pose la nécessité de changements au sein de tous les domaines de l'éducation tels que le procédé et la raison de l'apprentissage jusqu'au rôle de la famille et des enseignants dans le processus d'enseignement. Après avoir pris conscience du fait que la réforme doit générer des changements culturels dans la société, l'État, l'école et les

enseignants se mettent à occuper le lieu d'importance qui a été perdu. Selon Sebastian Donoso :

Le soutien théorique sous-jacent à ce processus implique la confrontation des cadres concernant les programmes d'étude très différents. La « pédagogie selon les objectifs » qui avait été l'axe du cursus d'arts visuels de la Réforme de 1965 se maintenait comme la vision théorique dominante du programme d'étude, renforcée par le « Béhaviorisme » qui durant le Gouvernement militaire a eu un grand essor en s'appuyant sur la « Technologie Éducative ». Ces visions du processus éducatif, associées aux difficultés professionnelles et salariales des enseignants durant la période dictatoriale ont impliqué un appauvrissement culturel des maîtres, en passant d'un rôle « professionnel » à celui-là d'applicateurs techniques de processus opérationnels. De cette façon, la réforme faisait front à un écueil stratégique : comment transformer des professionnels réfléchissants c'est-à-dire sous un format de pratiques professionnelles très différent, en maîtres qui n'avaient pas eu - sauf exceptions - l'opportunité d'agir selon cette nouvelle demande. (cité dans Salinas, 2011, p.137)

Lors du retour à la démocratie, plusieurs thèses reformulées par rapport à ce qu'était l'éducation durant la dictature, ont amené les enseignants face au défi de prendre conscience et de commencer à agir conformément aux changements abrupts de ce nouveau contexte. Selon Cristian Cox (1997) :

Le régime d'exception autoritaire une fois dépassé, et dans un contexte de grands changements technologiques et socioculturels, les questions relatives à la transformation culturelle et à la façon d'élever l'intelligence et à la volonté de la nouvelle génération, recommencent à être posées au sein du système et dans la société. Ce qui amène au deuxième facteur, qui est universel et se rattache à l'accélération du processus global de changements qui caractérise la fin du siècle et où l'information, la connaissance et les communications jouent un rôle primordial, en plaçant le sujet éducationnel très haut dans l'agenda de la société. (p.3)

Un accord s'établit entre la nécessité de rétablir l'éducation en tant qu'outil de construction et de changement social et culturel. « Cette Réforme se développe selon quatre sphères qui permettent le changement qualitatif signalé précédemment: des programmes d'amélioration et d'innovation, de réforme du programme d'étude, la journée scolaire complète et le renforcement de la gestion enseignante » (Astrid Kuzmanich cité dans Salinas, 2011, p. 138). Ces sphères amènent à répondre au « problème principal du système éducatif au sein de la présente décennie: sa basse qualité et l'iniquité de la distribution sociale de ses résultats » (Cox, 1997, p.12), la question qui, même si elle a été posée il y a vingt ans, est encore en

vigueur dans divers aspects, sans pour autant cesser de reconnaître que des améliorations ont été atteintes, comme nous le verrons plus tard.

3.1. Statut des Enseignants

Avec le retour à la démocratie, l'État est à nouveau intervenu au sein de l'éducation, en suivant la logique de la décentralisation dans sa deuxième phase, cette dernière allant en faveur des professeurs par le décret de Loi N ° 19.070, nommé « Statut d'Enseignant » de 1991. Ce décret de loi était destiné aux professionnels de l'éducation qui prêtent des services dans un établissement d'enseignement primaire et secondaire d'administration municipale, particulière ou subventionnée. Au sein de ses articles étaient stipulés les conditions requises, devoirs ainsi que droits de caractère professionnel que tous les professionnels de l'éducation devaient accomplir. Ces articles régulaient la carrière des professionnels du secteur municipal et le contrat de personnes actives du secteur particulier.

L'objectif du statut enseignant se focalisait sur l'amélioration de la qualité de l'éducation grâce à de bons enseignants au service des établissements de secteurs de peu de ressources. L'on cherchait à stimuler la professionnalisation dans l'exercice du travail enseignant. Plus concrètement, on reconnaissait le droit au « perfectionnement professionnel »; on reconnaissait également l'autonomie professionnelle de l'enseignant et sa responsabilité professionnelle au sein de laquelle s'établissait un mécanisme d'évaluation, par rapport à l'exercice des fonctions des enseignants d'établissements municipaux; évaluation à laquelle les employés publics chiliens se soumettent (Cox, 1997).

À ce premier avantage du Statut d'Enseignant s'ajoute le but d'améliorer les conditions de travail et professionnelles afin d'optimiser l'enseignement. En ce qui concerne ce point, l'emphase est mise sur la nécessité de stabilité professionnelle des enseignants, cette dernière avait été perdue lors de la dictature militaire. Toutefois, le nouveau régime démocratique continuerait la politique de décentralisation de l'éducation publique, en respectant en même temps le développement de l'éducation privée. Par conséquent, on veillerait à ce que la stabilité sollicitée par les professeurs soit compatible avec la politique de décentralisation, et dans ce cas, pour assurer son efficacité et une équité sociale, la décentralisation serait soumise à des régulations et à des réorientations. Déjà au début des années 90, les écoles et les lycées publics ne dépendent pas du Ministère d'Éducation mais de l'administration des municipalités,

et plus de 40% des établissements scolaires et de leurs enseignants étaient sous dépendance privée (Cox, 1997).

Avec le nouveau Statut d'Enseignant, on a prétendu rendre la reconnaissance sociale aux professeurs. Cependant, le rôle du professeur et le regard porté vers celui-ci ne furent plus jamais identiques. Principalement si l'on considère que tous les gouvernements postérieurs à la dictature ont maintenu le même système éducatif de libre marché imposé par la dictature militaire au sein de laquelle le monde du travail continuait à être compétitif. De fait, l'une des incitations économiques octroyée aux professeurs fut le Système national d'évaluation de résultats d'Établissements éducatifs subventionnés (SNED), système créé par le biais de la loi N ° 19.410 du 2 septembre 1995. Ce système était dirigé aux établissements d'enseignement primaire et secondaire financés selon un certain stade avec des ressources de l'État. Dans ce système, les particuliers payés étaient exclus. Le premier objectif du (SNED), était d'améliorer le système éducatif des établissements subventionnés, et pour cela on octroyait une reconnaissance économique aux enseignants ayant de meilleurs résultats, produisant ainsi une incitation à l'offre. Parallèlement, la communauté scolaire, les parents et les tuteurs étaient informés des résultats de l'exercice professionnel des professeurs afin que de cette manière, ils puissent connaître la qualité d'enseignement des centres éducatifs dans lesquels étaient élevés leurs enfants (Mizala et Romaguera, 2000). Notons que ces objectifs mettent en évidence la volonté des gouvernements démocratiques postérieurs à la dictature, de continuer à promouvoir la logique de la libre concurrence, imposée par le régime autoritaire, tant chez les professeurs que dans les établissements municipaux et subventionnés.

3.2. Sécurité d'emploi des enseignants : entre l'angoisse et les incertitudes

Concernant la sécurité de l'emploi des professionnels de l'éducation, avec la décentralisation imposée par les politiques néolibérales, les contrats sont régis par le « Statut d'Enseignant » et administrés par les départements d'éducation ou les corporations éducatives qui correspondent à la municipalité de chaque commune. Ces contrats sont classés en quatre catégories : titulaire, contractuel, honoraire ou remplaçant. Les termes de la loi n° 19.070 (art. 25), définissent le contrat des titulaires de l'éducation lorsque les enseignants sont embauchés suite à un concours public de recrutement ; et « les contractuels sont ceux qui effectuent des

tâches d'enseignement transitoires, expérimentales, optionnelles, spéciales ou de remplacement des titulaires » (BCN, novembre 2018, p.2).

Les professeurs régis par le Statut d'Enseignant sont considérés comme des fonctionnaires publiques, mais cela ne veut pas dire qu'ils soient des professeurs d'État. En effet, au Chili, il n'existe pas le statut de professeur d'État car leurs contrats ne sont pas réglementés par le Ministère de l'Education.

Les données relatives au nombre de professeurs travaillant dans le secteur municipal et le pourcentage de professeurs en qualité de contractuel et titulaire correspondant à l'année 2017 sont les suivantes :

- 103.888 enseignants travaillent dans le secteur municipal au niveau national.
- Sur ce chiffre, 46.985 enseignants sont embauchés en qualité de titulaires (45,53%) et 54.003 comme contractuels (51,98%).
- 2.805 enseignants sont embauchés en tant que remplaçants (2,7%) et 179 en tant qu'honoraires.
- Le pourcentage d'enseignants ayant un contrat contractuel dépasse les 50% dans 10 régions du Chili (Ministère d'Éducation, 2017).

En 2017, pour chaque 1000 professeurs titulaires, il y avait 1.149 enseignants contractuels. En termes d'évolution, au cours des onze dernières années (2003-2014), les contrats des professeurs contractuels ont augmenté de manière significative de 215% ; plus précisément, ils sont passés de 15.149 en 2003 à 54.003 en 2014. Alors que les professeurs titulaires ont diminué de 32,47%, passant de 63.788 en 2003 à 43.074 en 2014 (BCN, novembre 2018).

Cela signifie que les enseignants qui travaillent dans des établissements municipaux sont confrontés, chaque fin d'année scolaire, à l'instabilité et à la peur d'un éventuel licenciement. Ils n'ont pas droit à une compensation si leur contrat s'achève ni à un avantage économique. En fin d'année scolaire, chaque municipalité utilise le terme « contrat à durée déterminée », pour le renouvellement d'une partie du corps d'enseignants en licenciant ainsi un « professeur contractuel » (Diario UChile, 13 décembre 2018).

Avec ces licenciements, les municipalités décident d'économiser leurs ressources pour en distribuer une partie à d'autres aires d'activité. En effet, pour les municipalités « un enseignant ponctuel est beaucoup moins cher, il ne reçoit ni indemnité ni assurance-chômage.

Certaines mairies utilisent ce genre de contrat comme moyen d'affaiblir les organisations syndicales ou corporatives » (Diario UChile, 13 décembre 2018).

Face à la situation d'instabilité que traversent actuellement les enseignants, s'ajoute la diminution de leur participation dans les organisations syndicales où ils pourraient revendiquer collectivement la fragilité de leur emploi et des améliorations économiques. En bref, face à la politique de précarité des droits du travail des enseignants, provoquée par l'abandon d'un État, sans protection d'institutions stratégiques telles que l'éducation, les enseignants assument leur travail chaque année entre l'angoisse et les incertitudes de licenciements éminents. Castel (2013) estime que :

La modernité tardive a érodé l'horizon de la stabilité du travailleur en matière de protection sociale, les accidents potentiels, les maladies ou tout autre dédommagement qui pourrait en souffrir à l'avenir. Les différentes politiques de l'État néolibéral, associées à la flexibilisation du travail, ont généré une précarisation fonctionnelle pour « l'inflation des risques ». Personne ne sait ce qui va se passer, encore moins s'il sera capable de garder son travail (Castel, et al. 2013, cit par Korstanjen, 2014, p. 263)

3.3. Examens standardisés dans l'éducation.

Les politiques du marché établissent la qualité de l'éducation, mesurée par les bons ou de mauvais résultats obtenus lors de tests standardisés tels que le SIMCE¹⁴, l'un des piliers pédagogique de l'éducation de marché. À travers ces tests, appliqués à tous les élèves du pays, on mesure la réussite des connaissances de certains contenus tels que l'espagnol, les mathématiques, l'histoire et l'anglais (Agence de qualité de l'Éducation).

Cet outil de mesure est utilisé pour allouer des ressources et pour classer les écoles qui recevront des subventions de la part du Ministère de l'Éducation. Le test standardisé a provoqué une certaine obsession des établissements éducatifs pour obtenir de bons résultats, ceci depuis l'utilisation de cet outil à des fins usages de responsabilité_(Caiceo, 2014). Les

¹⁴ Système national d'évaluation des résultats d'apprentissage. Il s'applique au niveau du primaire (CE2, CM1, 6ème, 4ème) et première année de l'enseignement secondaire au Chili

résultats obtenus sont liés à des sanctions ou des reconnaissances telles que des assignations spéciales, des allocations financières pour les enseignants, et permet à un établissement d'être reconnu comme étant d'excellence. À l'inverse, dans le cas où un établissement obtient des mauvais résultats, il est puni : la perte des avantages et ce qui est pire encore, la possible fermeture de l'école ou lycée.

Selon la loi d'assurance de la qualité (loi N. ° 20529), les écoles ou les lycées qui ne changent pas cette situation dans un délai de quatre ans pourraient courir un risque de fermeture. À l'heure actuelle, il existe 454 établissements publics dans tout le pays, qui risquent de fermer (La Tercera Journal, 12 mai 2018).

Face à la menace et à la pression imposées par l'incitation financière ou la possibilité de la fermeture de l'établissement, les enseignants et les étudiants doivent payer un coût élevé. L'objectif sera de fournir des contenus basés sur la performance maximale pour améliorer les résultats de ces examens.

Ainsi, les établissements concentrent leurs énergies dans les domaines « les plus importants ou fondamentaux » qui seront évalués. Ils cessent de renforcer ou de porter intérêt à des sujets qui ne sont pas mesurables comme les domaines artistiques liés au monde des sens, domaines qui sont minés par les politiques de marché actuelles (Caiceo, 2014).

Claudia Sanhueza PhD. en économie de l'Université de Cambridge, à propos de cet outil d'évaluation :

Évaluer en utilisant la méthode de la mesure standardisée est la pire façon d'évaluer. L'expérience internationale indique que l'utilisation de systèmes de mesure standardisés tels que le SIMCE entraîne à la réduction des apprentissages, les enseignants sont moins professionnels, la segmentation augmente et la discrimination est encouragée. (Educar Chile)

Bien que ces tests soient appliqués aux secteurs public et privé, ceux qui paient le coût le plus élevé sont les établissements municipaux. L'absence d'inspection, d'investissement de la part de l'État, le nombre excessif d'élèves dans les salles de classe s'ajoutent à cela les problèmes socio-économiques de la population qu'elle accueille, dont les problèmes urgents à résoudre sont bien autres.

3.4. Enseignement supérieur

Passons à présent à la question de l'enseignement supérieur. Rappelons nous que la réforme de l'Éducation de 1981 a ouvert le marché et a octroyé d'amples garanties et facilités pour l'installation de nouveaux établissements éducatifs d'Éducation Supérieure de caractère privé. Cette législation a permis que vers la fin de la dictature une série d'Universités, de centres de formation technique, d'instituts professionnels avec une régulation peu minutieuse de la part de l'État en ce qui concerne leur projet éducatif ou leur infrastructure soient fondés (Cox, 1989).

Un élément important de l'approfondissement du modèle du marché de l'éducation, a été la promulgation de la dernière loi dictée en 1990 par Pinochet avant d'abandonner le gouvernement; la Loi Organique Constitutionnelle d'Enseignement. Elle a été « le chemin que a perpétué le modèle éducatif néolibéral » (Oliva, 2010, p. 317) et que les gouvernements postérieurs à la dictature se sont chargés de perfectionner. Il dit que:

Le monopole ministériel sur le cursus scolaire, concédant aux établissements l'autonomie de produire leurs propres programmes d'études est arrivé à son terme. Par la même est créé un nouvel organisme de contrôle national : le Conseil Supérieur de l'Éducation. La LOCE précise également que le Ministère devait établir le cadre d'Objectifs Fondamentaux et les Contenus Minimaux de l'enseignement dans lesquels devaient se situer tout cursus décentralisé, au 1^{er} janvier de 1991, neuf mois après l'inauguration du gouvernement de transition. (Cox, 2006, p. 2)

Vers la fin des années 90 existaient déjà 66 Universités; 41 privées et 25 de l'État, dont le financement dépend également des familles, (Torres, 1998). Actuellement le système éducatif supérieur au Chili se traduit par un marché de consommateurs qui désirent obtenir un titre professionnel, y compris les universités appelées traditionnelles de l'État, doivent payer un tarif, que cela soit au travers de bourses ou de crédits, ce qui démontre l'inexistence d'universités publiques gratuites; en d'autres mots, l'éducation supérieure au Chili est 100 % privée (OCDE, 2008).

D'ailleurs, l'accès aux universités traditionnelles de l'État est de caractère sélectif, tant dans la sélection des meilleurs étudiants issus des meilleurs établissements de secondaire, comme à travers le paiement de tarifs (Brunner, 2009). C'est pour cette raison que ceux qui peuvent accéder à l'éducation supérieure soit Étatique soit Privée, sont, des étudiants issus des secteurs les plus favorisés du pays. Car, ils viennent d'établissements éducatifs de meilleure qualité, ils obtiennent de meilleurs résultats à l'Épreuve de Sélection Universitaire. Selon Vernor Muñoz,

« il n'y a pas de doute quant au fait que les épreuves d'admission établissent des critères et effets de différenciation qui en pratique aboutissent à la sélectivité et probablement à la stigmatisation » (La Tercera, 2011, 5 décembre).

Autrement dit, ces étudiants qui sortent des lycées municipaux et qui par conséquent n'ont pas eu une éducation de bon qualité, ont peu de chances d'accéder à l'Université, dans le cas contraire, ils doivent opter à des prêts dans des banques privées, ce qui représente un endettement important pour les familles et pour les étudiants. Ce fait met à nouveau en exergue la brèche d'origine socio-économique et éducative (Brunner, 2009). Il est indéniable comme le réaffirme Bourdieu, que l'éducation soit vue comme une force sociale et une politique importante pour le processus de la reproduction de classe, puisque à l'être « transmetteur » impartiale et neutre des bénéficiaires d'une culture précieuse, peut promouvoir l'inégalité au nom de la justice et l'objectivité (1970).

Ces inégalités, orientées par la privatisation et qui actuellement ont provoqué segmentation, exclusion, discrimination, ont donné naissance sans aucun doute aux importantes mobilisations estudiantines de 2006 et 2011.

3.5. « Révolution Pingüina »: mobilisations estudiantines de 2006 et 2011.

Durant la dernière décennie, les inégalités sociales provoquées concernant l'accès à l'éducation gratuite et de qualité, ont abouti au Chili au besoin de générer des changements qui garantissent le droit à une éducation équitable à tous les niveaux. Depuis le début des années 2000, le mouvement estudiantin a progressivement mûri. Ce dernier avait commencé à se consolider avec la mobilisation du 2006 connue comme la « Révolution Pingüina » (nom donné en fonction de l'uniforme classique des étudiants du système public). Ces mobilisations ont marqué un changement générationnel, dans lequel les étudiants du secondaire ont organisé leurs premières manifestations dans les rues des principales villes du Chili. Ces étudiants ont également occupé des lycées et des universités, tout au long du pays avec à leur tête un secteur représentatif d'étudiants se considérant étranger à la participation politique. Les revendications étudiantes questionnaient l'actuel modèle éducatif en rapport avec l'accès égalitaire, la qualité et le profit dans l'éducation, soutenu par la Constitution Politique de 1980.

Parmi leurs revendications les plus significatives se trouvaient : l'abrogation de la Loi Organique Constitutionnelle d'Enseignement (L.O.C.E); la fin de la municipalisation de l'enseignement et le transport gratuit pour la totalité des étudiants. À ces actions, se sont incorporés, divers acteurs sociaux du monde l'éducation, réussissant ainsi à convoquer dans leur ensemble à plus de cent organisations politico-sociales qui se sont jointes aux mobilisations et à la grève nationale. Finalement, les organisations estudiantines n'ont pas réussi à aboutir à un accord favorable avec les gouvernements puisque l'offre gouvernementale ne comprenait pas de changements structurels sur aucun point. Même si les étudiants ont mis fin à leurs occupations, il est indéniable que ces mobilisations ont instauré une discussion sur la qualité de l'éducation, véritable débat dans notre pays.

En mai du 2011 renaît la « Révolution Pingüina » initiée principalement par des étudiants universitaires, mobilisation à laquelle se joignent des étudiants d'éducation secondaire. En outre, contrairement aux années antérieures, des représentants de presque tout le système éducatif chilien s'unissent à ce mouvement : étudiants de collèges particuliers payés, Centres de Formation Technique (CFT), Instituts Professionnels (IP) et Universités Privées. Comme durant les années antérieures, l'épicentre de leurs demandes était la fin du profit dans l'éducation supérieure; l'assurance d'une éducation égalitaire, publique et gratuite; la démunicipalisation de l'éducation publique dont la responsabilité revenait aux mains de l'État, comme c'était le cas avant la dictature. De même, ces demandes ont varié avec le temps en devenant plus radicales; l'une des revendications les plus drastiques se focalisait sur la concrétisation d'une réforme profonde à l'actuelle Constitution, approuvée par le Plébiscite de 1980 durant la dictature militaire (Brunner, 2009).

Durant cette nouvelle étape de mobilisation, la majorité des lycées et des universités publics du pays a été occupé par des étudiants. Des centaines de milliers d'étudiants, des professeurs et des travailleurs sont descendus quotidiennement dans la rue pour manifester, discuter et pour réaliser des journées de protestations ainsi que des actions artistiques pour obtenir une éducation gratuite de qualité. Ces mobilisations ont été appuyées fortement par la société chilienne. Pendant cette époque, les partisans de ces mobilisations se sont montrés tout au long du pays, rien qu'à Santiago le nombre de personnes étaient plus de 200.000. Ces mobilisations sont considérées comme les plus grandes et les plus importantes, force mobilisatrice que l'on n'avait pas connue depuis le retour à la démocratie en 1989.

Ce mouvement, étudiantin et social, a été profondément admiré et appuyé par divers pays d'Amérique Latine, car il constitue en outre un changement de paradigme, au sein duquel la société chilienne a osé lever la voix. Car en fait, nous sommes dans un contexte de société ballonnée au travers de l'intimidation psychologique, produit de nombreuses années de répression. Cette doctrine du shock, avait réussi à instaurer une culture de dépolitisation, soumise à une idéologie et un système néolibéral qui a voulu ancrer dans les esprits des chiliens le fait que tout ce qui est lié au politique était néfaste, engendrant de la sorte, un système dépourvu de liberté et de protection sociale. Il est indubitable que les étudiants avec d'autres acteurs sociaux ont instauré une discussion centrée vers la possibilité de réduction de la forte inégalité de ressources existante dans le pays, conséquence du manque d'opportunités. La discussion en ce qui concerne le financement de l'éducation et le taux élevé d'endettement que cela représente pour les chiliens, a évolué ces onze dernières années. Grâce à la force des revendications étudiantines, des professeurs et des divers secteurs sociaux, des progressions significatives ont été décidées en matière d'éducation, décisions qui se sont manifestées lors du dernier compte-rendu public de l'administration du gouvernement de la présidente Michelle Bachelet. Parmi ces réformes on peut mentionner :

Plus de 290 mille écoliers qui payaient leur scolarité étudient aujourd'hui gratuitement, et à la fin du gouvernement de Bachelet ils seront 490 mille. En ce qui concerne l'éducation supérieure, actuellement 50% des étudiants les plus défavorisées peuvent étudier sans s'endetter au sein de 32 universités, comme l'a exprimé la présidente :

La gratuité n'est pas une fiction. Il y a plus de 257 mille jeunes bénéficiaires [...] la gratuité s'étendra à 60 % des étudiants les plus défavorisés à partir de 2018, parce que nos jeunes ne peuvent pas attendre [...] l'aspiration est d'avancer vers la gratuité universelle parce que l'éducation est un droit social et non un bien de consommation. (Compte Public de Michelle Bachelet, 2017)

Sur le plan des conditions de travail des enseignants, les rémunérations de ceux qui appartiennent au secteur municipal ont augmenté de plus de 30 % en ce qui concerne le statut d'enseignant. Par ailleurs, on a promulgué la diminution des heures de cours, (Elles ne peuvent pas excéder les 31 heures durant une journée de 44 heures hebdomadaires). Par ailleurs, il fut octroyé aux enseignants de l'attention ainsi qu'une possibilité de perfectionnement de formation gratuite financé par l'État; ce qui est vital pour le développement professionnel, ceci parmi d'autres avancées. Il faut remarquer, que tel que l'a

exprimé Jaime Gajardo, Vice-président du Magistère (2015): « c'est un fait historique, nié à la corporation des enseignants durant des décennies et cela est très important. Nous sommes ici face à une avancée qui aura des répercussions sur la qualité de l'éducation ».

À partir de cette année, par la nouvelle Loi de Système de Développement Professionnel Enseignant, qui peut être amélioré avec le temps, actuellement, les enseignants du secteur municipal peuvent se réjouir de l'augmentation de leurs salaires, et de la revalorisation de la profession d'enseignant, ce qui résout dans une certaine mesure, une partie de leurs problématiques historiques en ce qui concerne l'amélioration des conditions de travail, transformées en revendications et qui ont été leitmotiv durant leur lutte pendant des dizaines d'années.

Conclusion intermédiaire

Les réformes éducatives néolibérales instaurées pendant la dictature de Pinochet et approfondies par les gouvernements de la Concertation se sont concrétisées à travers la loi organique constitutionnelle sur l'éducation (LOCE) au mépris de l'affaiblissement de l'enseignement public au Chili. Par la décentralisation administrative de l'éducation d'État, par le biais du Ministère de l'Éducation, en se dissociant de leur responsabilité historique en transférant l'administration des établissements d'enseignement éducatifs aux différentes municipalités des communes du pays. De la même manière, par le moyen logique néolibéral permettant au secteur privé d'investir dans le secteur public, l'éducation passe d'être un droit des citoyens à un service qui peut être acheté et vendu.

En raison de la destruction du rôle de l'État dans les droits sociaux, la création des écoles privées se sont développées soumises uniquement à une réglementation du libre marché sans contrôle de l'État. Toutefois, cette commercialisation s'aggrave d'avantage lorsque l'État utilise les dépenses publiques pour financer les établissements d'enseignement fonctionnant en tant que des établissements semi-privé, sous la logique du profit économique.

Au fil des années, ces réformes ont été caractérisées par des processus d'exclusion et de ségrégation des citoyens, aussi par une surpopulation d'étudiants à faible revenu dans les établissements municipaux ; secteur qui actuellement est destiné à recevoir les étudiants appartenant aux groupes socio-économiques les plus vulnérables. La décentralisation a également entraîné une diminution significative de la qualité dans l'éducation, une situation qui se dénote dans l'accès à l'enseignement supérieur.

De la même manière, à travers d la doctrine du schock, la dictature a annulé la participation sociale d'une société caractérisée d'avoir une culture historique de mobilisation artistique, estudiantine et syndicale, où la classe ouvrière et les professionnelles de l'éducation chilienne avaient un important niveau d'organisation.

La terreur comme politique de l'État a abouti à la mise en place de politiques de flexibilisation du travail dans lesquelles le travail de l'enseignant est privatisé, son statut d'employé public disparaît et passe à un nouveau contrat dans les mêmes conditions que dans le secteur privé. Ainsi, l'offre d'emploi des enseignants était soumise à la volonté de l'autorité politique locale, c'est-à-dire aux maires de chaque municipalité.

Malgré les diverses réformes mises en place lors des derniers gouvernements, celles-ci n'ont pas réussi à corriger ou à réparer la situation précaire dans laquelle travaillent les enseignants. En effet, la grande masse des professionnels de l'enseignement exercent actuellement ses fonctions dans des conditions précaires et instables, avec des contrats à durée déterminée qui sont renouvelés chaque fin d'année.

La précarité d'enseignement des institutions publics et le travail des professeurs est encore plus profonde lorsque nous nous référons aux politiques mercantile qui mènent à des réformes des programmes qui mesurent la qualité de l'éducation à travers des résultats tels que bon ou mauvais obtenus à partir des tests standardisés comme le SIMCE, qui évalue certaines disciplines considérés importantes pour la formation des individus performeurs comme les mathématiques et les langues sans y songer aux domaines artistiques.

Étant donné que dans le système actuel l'éducation de marché, est fondée sur la compétence, les performances et les résultats, d'apprentissage proche à l'économie où l'éducation artistique n'est pas jugée utile.

Chapitre IV: L'enseignement d'Arts Visuels au Chili

Présentation :

Ce chapitre est divisé en trois étapes, dans un premier temps nous essayerons de mettre en évidence les caractéristiques du développement de l'enseignement artistique dans le système éducatif chilien à partir du début du XVIIIe siècle. Historiquement, il existait une conception enracinée au sujet du comment et du pourquoi de l'enseignement d'arts, non seulement dans notre pays mais également au niveau mondial. Dans le cas du Chili, il est possible de déterminer quelques caractéristiques propres dont l'enseignement d'arts a été abordé toute au long de l'histoire.

Ainsi, tenant en compte le contexte historique dans lequel l'éducation artistique a été développée, dans un deuxième temps nous souhaitons réaliser une analyse du choix et l'organisation des contenus d'arts visuels qui sont proposés aux étudiants du niveau secondaire, à travers le programme d'études. Il est important de définir et d'expliquer les éléments qui composent le programme national, et le sens donné à cette matière dans le contexte actuel.

Dans un troisième temps, nous aborderons les conditions du développement actuel de la discipline et la valorisation donnée à ce sujet dans l'espace scolaire, la formation du responsable de la mise en place et les ressources matérielles qui lui sont attribuées.

1. Développement de l'enseignement artistique dans le système éducatif chilien

Présentation:

Dans le cadre de notre recherche, au vu de l'importance de l'enseignement artistique dans la formation intégrale des étudiants et au sein de la société, nous souhaitons commencer par réaliser une analyse historique du développement de cette matière pour le système éducatif chilien. De cette manière, nous cherchons à savoir au moyen de quels objectifs cette matière a été abordée tout au long de son implémentation. À partir de cette analyse, nous voulons identifier le sens attribué à cette matière au sein de notre société. Les réponses que nous obtiendrons seront une façon de comprendre la raison de l'actuelle crise que traverse l'enseignement artistique dans notre pays.

1.1. Antécédents historiques de l'éducation d'arts plastiques au Chili.

Au Chili, peu de temps après que l'enseignement de l'art ait commencé dans l'éducation formelle, il y a environ 210 ans à la fin du siècle XVIII, la mise en place de cette matière a connu d'importantes modifications non seulement dans ses méthodologies mais également dans son orientation (Errazuriz, 1994).

Néanmoins, l'éducation artistique a dû lutter sans cesse pour gagner une place dans le curriculum scolaire, en se justifiant constamment le besoin et son importance dans la formation des citoyens, en se convertissant dans une sorte de domaine marginale qui s'associe au préjugé d'être un « luxe » « ou un passe-temps » et non dans chemin alternatif de communication et d'expression pour l'étudiant, qui permettrait de contribuer à la construction de sa propre identité et la découverte de son altérité. L'enseignement artistique a fait partie du système d'éducation formelle en 1797 à l'Académie de San Luis en tant que matière de « dessin linéaire » ou « géométrique », étant donné que ces premières initiatives d'enseignement du dessin au XIXe siècle « ont été faites avec l'objectif prédominant de contribuer à la croissance du pays au travers de la formation de ressources humaines qui pouvaient être utiles au progrès industriel et artisanal du pays » (Errazuriz, 1994, p. 17), donc favorisaient le développement de ces activités. L'objectif de l'implémentation du « dessin linéaire » se centrait sur la formation d'artisans, et sur l'ingénierie constructive et l'argenterie.

1.2. L'enseignement artistique au XIXe siècle : Création des premières institutions artistiques

Durant le XIXe siècle, les principaux établissements d'enseignement artistiques du pays ont été : l'école Normale de Professeurs, l'Académie de Peinture et l'école d'Arts et de Métiers. Les premières années, l'enseignement de cette matière n'a pas été de caractère obligatoire et fut appliqué par le gouvernement en ce qui concerne les institutions artistiques en 1844, sous le nom *Éléments du Dessin Linéaire*. Les contenus de cette matière se composaient d'une série

de figures que les étudiants devaient copier selon une règle, avec un compas et un tire-ligne, une gomme pour effacer, en utilisant un crayon ou une encre pour dessiner sur du papier. Cette approche a prévalu dans notre pays pendant plusieurs décennies (Menz et Muñoz, 2012).

L'enseignement de cette matière était basé sur l'apprentissage de formes plates, de reliefs, et d'ornements simples de style étrusque et d'éléments de l'architecture gothique (Errázuriz, 1994). Cette matière était comprise comme « l'art de représenter à travers des linéaments simples, les objets de configuration définie c'est-à-dire coulés de certaines formes élémentaires et géométriques » (Errázuriz, 1994, p. 47). Ceci est la marque d'un enseignement artistique restreint, les étudiants n'expérimentaient pas d'autres langages artistiques puisque les approches de l'enseignement d'arts s'adressaient au développement économique et industriel du pays; il avait comme objectif, de former des artisans, des médecins, des chirurgiens, des fabricants, etc. (Errázuriz, 1994). De cette façon, apprendre à dessiner était considéré comme indispensable pour le monde du travail.

L'implantation de cette matière dans le système éducatif chilien, a été influencée depuis le début par des modèles étrangers, principalement européens; orientation qui s'éloignait des conditions et de la réalité du Chili. Pour appliquer ces méthodologies du système européen, on envoyait des professionnels chiliens en Europe pour se former ou l'on faisait venir travailler des professionnels européens dans notre pays (Errázuriz, 1994).

1.3. Formation d'artistes et d'enseignantes

Au fil des années, l'éducation d'arts a changé d'objectif et elle est passée d'outil de travail à un d'expression. C'est ainsi qu'à partir de 1849, on a créé l'Académie de Peinture, laquelle devait se focaliser non seulement sur la formation des artistes, mais également sur le fait que des artistes soient capables de fournir des éléments reliant les personnes au patrimoine dans son contexte historique. Grâce à la création de l'Académie de Peinture, l'enseignement artistique au Chili s'est institutionnalisé, ce qui représente une grande avancée dans le domaine des améliorations éducatives (Errázuriz, 1994).

Cependant, cela constituait une promesse par rapport à la formation de professeurs d'arts avec une vision plus développée en relation à la pratique et théorie de l'art. Malgré le fait que l'idée était de promouvoir l'enseignement d'arts et de l'incorporer dans la société, cette initiative ne disposait pas de subventions ou d'un budget de la part de l'État.

Dans le programme éducatif, l'enseignement du dessin élémentaire, était transversal à toutes les matières d'art et son contenu était basé sur la copie: des modèles, de reliefs ou de statues. Le programme d'études était influencé par les modèles étrangers, principalement français, cependant, ce programme manquait d'une organisation rigoureuse et de personnes spécialisées pour mettre en place cet enseignement (Castillo, 2000). La forte prépondérance qu'avait le dessin, dont le contenu était basé sur la copie, avait une influence écrasante sur les artistes puisqu' elle limitait sa créativité. Cela situait l'enseignant comme un émetteur de « formules » de la réalisation et l'élève comme un récepteur de l'information. La nécessité de réflexion n'avait pas lieu lors de ce processus, puisque ce n'était pas l'idée, la question de savoir pourquoi cela est réalisé et comment on le fait, qui motivait l'objet de ce type d'enseignement, mais de réaliser sans établir un sens ou signifié qui aille au-delà du résultat obtenu (Gaete et Miranda, 2007). La copie avait la faculté de promouvoir les capacités perceptives de l'environnement, et était donc considérée comme un moyen favorisant le développement intellectuel. En outre, on prétendait former les professeurs qui par la suite formeraient les étudiantes, c'est pour cette raison que les facultés du dessin contribuent à la formation féminine à travers des arts; « c'est-à-dire, à développer des facultés ménagères, qui devaient être apprises en relation avec le bon goût » (Errázuriz, 1994, p.59).

Durant une bonne partie du XXe siècle, nous pouvons apprécier une forte supériorité de l'Enseignement de l'Art depuis une perspective fonctionnelle (Errázuriz, 1994). Dans ce sens, cet enseignement a été visualisé, principalement, comme un milieu auxiliaire pour s'appuyer d'autres aires du curriculum d'étude telles que: l'Histoire, la Géométrie, la Calligraphie. « Cette tendance a contribué à ce que la matière d'Art Plastiques occupe une place marginale, inférieure et dépendante au sein du système scolaire » (Errázuriz, 1994, p. 65).

1.4. L'enseignement du dessin linéaire dans les écoles primaires

En 1860, a été approuvée la Loi d'Instruction Primaire selon laquelle l'éducation doit être mixte, gratuite, et prise en charge par l'État. Dans ce domaine, l'enseignement du dessin linéaire gagne un espace dans le programme national, cependant, cette mesure est appliquée uniquement dans le programme d'études des écoles primaires supérieures d'hommes (enseignement secondaire) et est omise dans les écoles primaires supérieures pour femmes. De cette façon, à travers des lois éducatives, une brèche s'établit entre les hommes et les femmes, puisque le dessin devait se focaliser sur la réalisation de travaux pratiques correspondant à chaque sexe. Ce fait dénote l'une des caractéristiques significative de l'inégalité historique de genres au Chili (Errázuriz, 1994).

En 1887, une partie du système d'enseignement a été envisagée pour la première fois en tant qu'apprentissage graduel, à savoir que les élèves doivent apprendre du plus simple au plus complexe. De cette façon, les différents contenus du programme étaient classés par année et se focalisaient sur des connaissances d'utilité pratique afin d'être appliqués dans la quotidienneté.

La majorité de ces réformes n'offraient pas d'autonomie d'apprentissage aux étudiants, c'est-à-dire que ce dernier n'était pas en mesure de découvrir par lui-même, il ne lui était pas possible de choisir les sujets et selon ces paradigmes, il rencontrait le besoin d'être guidé par le maître, directement ou indirectement (Errázuriz, 1994).

1.5. L'enseignement artistique dans la première partie du XX siècle: éducation par l'art

En 1912, «l'Éducation par l'Art» a subi le premier changement éminent au sein du Programme pour l'Enseignement Secondaire. L'un des apports de ce programme a été la reconnaissance de l'importance de l'enseignement artistique pour le développement intellectuel des étudiants. Par ailleurs, on instaura l'enseignement de l'Histoire de l'Art et on traça à nouveau les pratiques pédagogiques des professeurs, ce qui consista à développer une attitude plus ouverte, une inclusion envers les étudiants (Errázuriz, 1994).

À partir de l'importance attribuée à l'enseignement artistique durant le développement infantile, de nouveaux programmes d'étude ont été créés en 1928 et 1929. Leurs contenus cherchent à renforcer la créativité des enfants à partir du dessin; on innove également dans l'utilisation de nouveaux matériels et dans la pratique du travail en volume (modelé), de plus, on cherche à promouvoir l'autocritique et la critique collective des enfants et naît l'intérêt de lier la matière avec l'identité culturelle, de protéger et de répandre l'art autochtone (Errazuriz, 2001).

En 1933, apparaît un programme incluant l'étude chronologique de l'art américain et chilien. De cette manière, on introduit l'enseignement de l'Histoire de l'Art avec l'intention de développer la capacité d'appréciation artistique.

1.6. Deuxième partie du XX siècle : du dessin linéaire aux arts plastiques

En 1949, la matière traditionnellement connue comme Dessin, est renommée « arts plastiques » dans l'enseignement primaire. Ce changement amplifie son domaine, dont le propos était de promouvoir l'enseignement d'arts à travers des diverses formes d'expression en incluant la peinture, la sculpture, le dessin, le drame, la musique, la danse, l'esthétique de l'art et la gravure. L'objectif de la matière : stimuler l'imagination, l'intelligence, la sensibilité esthétique et développer la créativité (Errázuriz,1994).

En 1963, la matière est à nouveau renommée comme arts plastiques pour l'éducation secondaire. Avec ce changement de nomenclature, de nouveaux langages artistiques ont été intégrés au programme, tels que le dessin et la publicité.

En ce qui concerne les modèles chiliens, nous pouvons signaler l'éducateur Enrique Geras, qui critiquait le système éducatif chilien car les méthodes d'enseignement se concentrent sur une vision théorique encyclopédiste. L'apport principal de Geras a été de lutter pour que l'enseignement artistique ait une place au sein du programme et pour orienter cette matière, vers le développement personnel et spirituel de l'étudiant. Geras dans son discours évoque le problème de la différence dans la qualité de l'éducation artistique que les élèves recevaient par rapport à leur classe sociale d'origine, et les « complexes d'infériorité » que cela impliquait. De la même manière, il se rapporte non seulement à la marginalisation des classes les plus

populaires dans le domaine des arts et de la culture, mais il pointe également la condition marginale d'arts à l'égard des autres matières en indiquant que la dévalorisation d'arts est institutionnalisée à un niveau scolaire et par conséquent, qu'elle provoque la diminution de la valorisation que la société a de l'art et de l'esthétique (Errázuriz,1994).

La valorisation de l'éducation artistique a commencé à prendre de l'importance grâce aux avancées de caractère institutionnel. C'est ainsi qu'en 1947, l'École Expérimentale Artistique a été créée avec l'objectif principal celui d'éduquer les élèves de peu de ressources de l'enseignement primaire du Chili, de manière à stimuler leurs intérêts et capacités créatrices. À travers cette initiative, on tentait de préparer les étudiants ayant des intérêts dans le domaine artistique (Errázuriz,1994). Les domaines d'études comprenaient: les arts plastiques, la musique et la dynamique (danse et théâtre).

De certaine manière, on a abouti à des avancées, en donnant la possibilité à ses étudiants d'être liés au troisième cycle des écoles Universitaires par l'octroi d'un diplôme universitaire en 1959, correspondant à l'actuel diplôme de Professeur d'Arts Plastiques et non à celui de Professeur de Dessin et de Calligraphie pour l'enseignement primaire. Avec le changement de nom, de matière de dessin aux arts plastiques en 1949, commence, ce qu'Errázuriz (1994) nomme l'ère de la créativité.

Une autre innovation importante de cette deuxième moitié du XXe siècle, a été l'incorporation du dessin et de la publicité, grâce à l'influence tardive du Bauhaus dans notre éducation. De la même manière, de nouveaux contenus ont été incorporés tels que le dessin et quelques contenus d'architecture et d'urbanisme, lesquels ont été consolidés en tant que partie intégrante du programme consécutivement aux réformes réalisées entre 1967 et 1970 ; période pendant laquelle, la matière d'Arts Plastiques est devenue facultative durant les dernières années de l'enseignement secondaire (3^o et 4^o). De cette manière, tous ces éléments faisant partie de l'entourage naturel comme l'habitat, ville etc. se sont ajoutés au programme de manière de pouvoir développer chez les étudiants l'appréciation esthétique et l'appréciation du patrimoine culturel (Errázuriz, 1994).

1.7. L'Enseignement d'arts plastiques sous la dictature

Bien entendu, la dictature militaire au Chili durant la période de 1973 à 1990 a eu des implications non seulement dans les pratiques artistiques de l'époque, mais aussi à un niveau

d'enseignement scolaire. Pour le développement du travail de beaucoup d'artistes, la dictature a signifié le réexamen de leurs langages et du rôle assigné à la pratique artistique dans ce contexte.

À cette époque le régime autoritaire mena une répression contre les artistes et les canaux de diffusion culturelle, ainsi de nombreuses activités culturelles et des artistes produisirent des œuvres dans la clandestinité avec des contenus critiques tolérés dans la pratique, mais marginalisés par les mécanismes du régime. Durant les dix premières années de la dictature, la culture se développe sous l'étroite surveillance des pouvoirs publics, avec la limitation des espaces de communication dans un pays où les artistes et les créateurs sont partis en exil. De 1973 à 1976, une féroce répression contre les structures sociales et contre toute production artistique est menée par le régime.

Selon Garretón, Sosnowski et Subercaseaux (1993) « le régime militaire s'était converti en ennemi officiel de la création et de la libre expression d'idées, en donnant forme à ce que certains auteurs ont déterminé comme une panne d'électricité culturelle¹⁵ » (p.7)

L'action culturelle du gouvernement autoritaire combine la censure, la répression de toute forme d'expression culturelle, et un contrôle généralisé sur les différents secteurs de la population, le tout associé à la diffusion d'une vision nationaliste de la culture. L'éducation artistique se concentrait principalement sur les domaines du folklore et du patrimoine matériel. Pour cette raison, certains considèrent cette période comme une étape obscurantiste dans l'histoire de l'éducation artistique de ce pays (Errázuriz, 2009). En outre, une culture élitiste est promue par le pouvoir autoritaire, par la diffusion de l'opéra, du ballet, de la littérature classique, comme une référence à l'influence de la culture européenne. La culture de masse se diffuse exclusivement à travers la télévision, massivement implantée dans les foyers des classes populaires.

Durant la dictature le programme d'étude de l'enseignement d'arts plastiques comme il se nommait à l'époque, répondait directement aux concepts établis par les politiques culturelles mises en application par la dictature militaire. Comme il est signalé dans l'ouvrage *La Dictature militaire au Chili: les Antécédents du coup esthétique – culturel*, de Luis Hernán

¹⁵ Un « apagón » signifie littéralement une panne d'électricité, dans le cas de l'activité culturelle en dictature, il est plutôt question de « vide culturel ».

Errázuriz (2009), les nouvelles politiques culturelles avaient pour objectif de valider les actions entreprises par le gouvernement militaire, parmi lesquelles on peut citer *l'Opération de la propreté*, qui avait pour objectif d'effacer tout vestige idéologique et culturel produit durant l'Unité Populaire. Le but de cette opération était d'instaurer une image d'ordre et de propreté, d'un pays stable dans lequel les valeurs de l'identité chilienne et de la patrie étaient fondamentales. Ainsi, commencent à s'effacer et à s'annuler des productions générées durant le gouvernement d'Allende. Disparaissent les fresques murales revendiquées par le mouvement ouvrier, les consignes politiques en appui à l'UP, un régime de censure des créateurs est instauré, et plusieurs d'entre eux sont contraints à l'exil.

L'Assessorat Culturel de l'Assemblée de Gouvernement et le Département Culturel du Secrétariat Général de Gouvernement de 1974 manifeste que « les considérations antérieures exigent une politique culturelle qui tende, dans un premier temps, à extirper à la racine et pour toujours les points d'infection qui se sont développés et peuvent se développer sur le corps moral de notre patrie » (Errázuriz, 2009, p. 152). Ceci met en valeur l'opposition au projet politique et culturel de l'UP dans lequel: « se manifeste la conservation du patrimoine culturelle à travers des pratiques diverses qui lui attribuent une identité esthétique et représentent un engagement idéologique - revendicatif en faveur du monde populaire » (Errázuriz, 2009, p. 152). La politique culturelle poussée par la dictature militaire se rattache avec ce qui est projeté dans le curriculum d'Arts Plastiques.

Pour les programmes d'études, cela s'est traduit par l'élimination d'arts plastiques dans l'enseignement secondaire, puisque durant les dernières années, ceux-ci sont passés au plan électif et au plan optatif, pour l'enseignement primaire (7^o et 8^o) au, consolidant ainsi le processus initié avec les réformes de 1967 et de 1970 et réduisant les opportunités des enfants et des jeunes de s'éduquer à travers l'art. Dans ce sens, nous pouvons dire qu'une « cohérence » existe entre les finalités idéologiques implantées par la dictature et leurs méthodes de diffusion. Sans doute la présence prolongée des militaires au pouvoir n'aurait pas été possible s'ils n'avaient pas diffusé leurs positionnements par extension dans les systèmes éducatif, social, culturel et esthétique du pays.

Ceci permet de réaffirmer ce qui était décrit antérieurement sur le rapport anachronique entre le modèle économique néolibéral implanté et les finalités de l'éducation en dictature. En effet pendant cette période, l'éducation est un instrument d'homogénéisation dans les méthodes d'enseignement-apprentissage. Ce qui ignorait la diversité et la participation comme question

primordiale dans l'éducation. Un exemple est la dénommée *Operacion corte* (l'Opération coupez) qui établissait l'ordre par rapport à la présentation personnelle des étudiants, qui étaient plutôt une image militarisée (cheveux courts, bien coiffés, chemise propre, des filles sans maquillage ni sabot, etc...). Dans ce contexte l'enseignement de l'art se centrait sur l'implantation d'une idéologie culturelle pour consolider le régime militaire. Le discours nationaliste est transmis aux enfants et aux jeunes à travers des images, des symboles (souvent des militaires et des soldats), la musique, la danse. Ce qui est visé est l'exacerbation de la patrie comme une entité sacrée et fondamentale, qui a été défendue, peu importent les moyens utilisés. Ainsi, de notre point de vue, la réforme réalisée dans le programme des Arts Plastiques, est l'une des réformes les plus radicales dans les champs sociaux, politiques et culturels, étant donné le développement de ce sous-secteur durant la dictature et l'influence qu'il a pu avoir dans la compréhension et l'analyse de la société.

1.8. Réforme du curriculum de 1998 : Arts Visuels

Dans le cadre de la réforme d'éducation de 1996 pour l'enseignement primaire et approuvé dans l'éducation secondaire par le Décret n°220 en mai de 1998 et mis en pratique dans les établissements éducatifs en 2001, a eu parmi ses objectifs celui de réorienter la signification de l'éducation dans le but de générer des changements sociaux et culturels qui répondent à cet époque, commençant à être conçu dans la réalité locale et globale. L'arrivée de la démocratie au Chili a rendu nécessaire la formulation d'une réforme du curriculum dans les différents sous-secteurs de l'enseignement et fut l'un des aspects développés lors de ce processus. Le sous-secteur d'arts visuels, tel qu'il est nommé aujourd'hui, n'est pas resté étranger à cette réforme.

Le contenu de chaque niveau se décompose de la façon suivante :

Niveau	Objectif fondamental
1 ^{er} année : Art, Nature et Création	Exprimer des idées, des émotions et des sentiments à partir d'une observation sensible de l'environnement naturel.
2 ^{ème} année : être humain et Société	Réfléchir sur l'expérience du corps.

3 ^{ème} année : Art, Environnement et Quotidienneté	Exprimer des idées, des émotions et des sentiments à partir d'une observation sensible de l'environnement quotidien.
4 ^{ème} année : Art, Culture et Technologie	Penser de façon critique et réfléchir sur les relations art - culture – technologie.

Tableau 1: Thématiques de chaque niveau de l'enseignement d'arts visuels dans l'éducation secondaire. (*Source: Élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts visuels pour l'enseignement secondaire de 1998*)

La Nouvelle Réforme de l'Éducation inclut, dans ce qu'aux matières d'art respecta, la suivante charge horaire: dans l'Enseignement primaire, les élèves doivent se former aux Arts Musicaux et aux Arts Visuels, durant deux heures pédagogiques respectives; par la suite dans l'enseignement secondaire, les établissements sont obligés de dispenser au moins l'une de ces matières, et si les deux options sont proposées, les élèves doivent opter soit pour la musique, soit pour les arts visuels, ce qui fait de cette matière une matière facultative, réduite à une heure et demi hebdomadaire.

En ce qui concerne les contenus, l'un des changements significatifs a été la modification la matière d'arts plastiques à celle d'arts visuels; ce changement de nom reflétée une nouvelle orientation et prétend que, selon les textes officiels :

Les élèves puissent connaître, évaluer et s'exprimer à travers divers moyens artistiques, pour développer une plus grande sensibilité esthétique, développer son imagination créatrice, reconnaître et former son identité personnelle et culturelle, et de plus, stimuler une perception réfléchie des aspects visuels de son environnement. (Mineduc, 1998, p 23).

En plus, l'enseignement inclut l'étude des artistes et des mouvements artistiques des grandes époques de l'histoire de l'art en mettant en lumière l'influence qu'ils ont eue sur la société et réciproquement. Pour cela sont mises en relation les dimensions esthétiques, sociales, culturelles, religieuses et économiques (Mineduc, 1998). Cette nouvelle vision qui s'ouvre à la compréhension de l'art dans sa diversité cherche à générer un changement de l'enseignement d'arts visuels et du rapport à un nouveau contexte social et culturel. L'enseignement d'arts cesse d'être un processus au service de l'implantation idéologique de la dictature pour devenir progressivement un processus qui se rattache au développement d'aspects liés à l'art comme un phénomène qui englobe les divers aspects de l'être humain et de sa culture.

La nouvelle réforme établit par conséquent une ouverture vers la culture, l'idée d'étendre un pont entre cette culture et l'enseignement d'arts. Ce que propose la réforme est que l'enseignement d'art ne se réalise plus par une méthode de transmission fermée d'information. Celle-ci doit être une pratique qui permet à l'élève d'appréhender l'art et la culture comme des phénomènes qui naissent des comportements et des mécanismes sociaux. Lesquels se répercutent sur les travaux artistiques et culturels qui se développent en dehors des limites de l'école.

Tout ce qui est projeté par la réforme du programme d'arts visuels oblige à déterminer un nouveau profil d'enseignant. Après un enseignement centré sur l'art comme ensemble de pratiques techniques, on passe à un enseignement centré sur la réflexion sur l'art comme conséquence d'une relation de phénomènes sociaux et culturels. C'est ainsi que se détermine la nécessité d'une formation pluridisciplinaire d'enseignants d'arts visuels qui leur permette de remplir les objectifs de la réforme dans ces disciplines.

1.9. Réforme du curriculum de 2015 :Arts Visuels

Sur la base d'une série d'événements dérivés d'instances sociales, de transformations politiques et des changements des lois autour de l'éducation (L.G.E et L.O.C.E), différents diagnostics et propositions générales se sont mises en place, un nouveau accommodement du curriculum émerge.

En d'autres termes, les réformes ont déclenché une série des protocoles établis par la section du curriculum et de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, dans lesquels de programmes nouveaux d'études ont été créés conformément aux définitions établies dans les bases du curriculum de 2013 et 2015 (Décret suprême n ° 614 et n ° 369).

En ce qui concerne les modifications proposées pour le secteur de l'enseignement secondaire, de nouveaux programmes d'études pour le 1^{er} année et le 2^{ème} année de l'enseignement secondaire correspondant aux matières d'arts visuels, de la musique et d'autres matières telles que, éducation physique et santé, l'histoire géographie et sciences sociales, anglais, espagnol et littérature, mathématiques, orientation et technologie. Ces nouveaux programmes approuvés par le Conseil National de l'Éducation sont entrés en vigueur en 2017 pour la troisième 2018 et pour la seconde.

Dans les textes, autant pour les arts visuels que pour les autres disciplines, de nouveaux contenus et approches sont établis, basés cette fois sur des objectifs d'apprentissage. Grâce à

ce changement, les programmes d'études permettent aux enseignants d'appliquer des instruments et des propositions pédagogiques basés sur les besoins de leurs étudiants et de leur contexte (Mineduc, 2016).

1.10. Proposition de programme d'arts visuels pour les 3^{ème} et les 4^{ème} année de l'enseignement secondaire

Les programmes d'enseignement secondaire de 3^{ème} et 4^{ème} année dans la discipline de l'éducation artistique (arts visuels et musique) remontent à la fin des années 90. Cependant, la proposition du programme vise à préserver la pertinence et la qualité de la formation définition du curriculum pour les deux dernières années de l'enseignement secondaire et en même temps l'adaptation de cette définition au changement d'architecture des programmes introduit par la loi générale sur l'éducation.

Ce changement implique que les bases pédagogiques soient articulées en objectifs d'apprentissage pour la réalisation des objectifs généraux de l'éducation afin d'améliorer l'équité de l'enseignement général et de favoriser l'éducation des personnes et des citoyens qui se développent dans un contexte naturel et social.

Cette proposition réformatrice établie par la LGE vise que les bases des programmes des 3^{ème} et 4^{ème} de l'enseignement secondaire, une fois approuvées, entrent en vigueur entre 2019 et 2020, respectivement, cela respectera le mandat de la LGE dans cette matière (Mineduc, 2016).

2. Programme national du sous-secteur d'Education Artistique d'enseignement secondaire

Présentation:

Dans cette deuxième étape du quatrième chapitre, il nous semble important de définir et d'expliquer les éléments qui composent le programme d'arts visuels et les orientations données à ce sujet à l'heure actuelle. À cette fin sont analysés les textes programmatiques de l'enseignement d'arts visuels au niveau de la secondaire proposés par le ministère de l'Éducation. En particulier, il aborde la sélection et l'organisation du contenu d'art visuel dont l'enseignant devrait implémenter en classe.

2.1. Approches organisationnelles pour l'enseignement du sub secteur d'Arts Visuels

Actuellement au Chili et au niveau international, la sensibilisation sur l'importance de l'éducation artistique dans les programmes scolaires a été renforcée, car la pratique artistique a le mérite d'améliorer la qualité de vie de chaque être humain. De plus, c'est un outil qui permet «le développement émotionnel et l'intellectuel de ceux qui sont dans l'expression artistique, un langage et un coin pour comprendre le monde et se connecter avec les autres» (CNCA¹⁶, 2016, p. 6).

Il est important de définir et d'expliquer les éléments qui composent le programme national, avant d'analyser le programme du sous-secteur d'arts visuels. Conformément à la configuration du programme élaboré par le Ministère d'Education Nationale, le programme dans l'éducation est composé par les programmes d'études, lequel à son tour, est composé par différents éléments dont les concepts sont définis de la forme suivante :

Le curriculum : définit à travers les objectifs d'apprentissage (OA), il s'attend que tous les élèves du pays, développent dans chaque discipline et cours tout au long de leur trajectoire scolaire. Il a un caractère obligatoire et c'est le référent sur la base dans lesquelles sont construits les programmes d'étude, les progressions, les textes scolaires etc. En termes de focalisation et de formation, ils définissent les connaissances fondamentales, les compétences et les attitudes que les élèves doivent développer, afin d'acquérir les outils nécessaires pour voir de manière critique la société dont ils font partie (Mideduc, 2016).

Les programmes d'études définissent l'organisation des objectifs d'apprentissage déterminés dans le programme en fonction du temps alloué à chaque matière et au niveau scolaire. Ils consignent les contenus académiques que les élèves de chaque niveau doivent suivre (Mineduc, 2016). Plus spécifiquement le programme d'étude indique les objectifs généraux et particuliers d'apprentissage, d'organisation et de séquence des contenus, ainsi que les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignements, les modalités d'évaluation et la répartition du temps. « Pour résumer le plan d'études et les programmes il existe des documents - des guides - qui montrent les objectifs, les contenus et les actions qu'elles sont nécessaires de réaliser de

¹⁶ Conseil National de la Culture et d' Arts

la part de l'enseignant et aussi de leurs élèves pour développer le curriculum.» (Casarini, 1999, p.8).

La structure de ces programmes est définie de la manière suivante :

- Objectifs d'apprentissage, attendue pour chaque niveau scolaire, visant que l'élève développe de façon intégral à travers les connaissances, compétences et attitudes.

Connaissances	Savoir faire	Compétences
Concepts et informations sur les faits, les processus, les procédures et les expériences permettant aux étudiants de comprendre l'environnement à travers le raisonnement et le développement de la capacité de prendre des décisions	Capacité à exécuter des actions et à résoudre des problèmes correctement et sans contrainte, ce qui peut être développé dans les domaines intellectuels, psychomoteurs ou psychosociaux	Dispositions à réagir et de répondre, développer des avis personnelles, face à des idées, des personnes ou des objets, qui ont un certains comportements ou action

Tableau 2: compétences et attitudes attendues pour chaque niveau scolaire d'enseignement secondaire. (Source : élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts visuels pour l'enseignement secondaire de 2015).

- Les objectifs d'apprentissage transversaux (OAT), liés au développement personnel et social des élèves, ainsi qu'au développement des connaissances, de la culture et des loisirs au sein de l'espace scolaire.
- Des directions pour la mise en œuvre du programme, parmi les éléments pédagogiques appropriés et important sont fournis afin de mieux mettre en place intégrer les objectifs d'apprentissage, en renforçant des domaines tels que : l'utilisation du langage approprié, les moyens d'information et la diversité.
- Des axes pour planifier l'apprentissage, en maximisant l'utilisation du temps par la définition d'activités et de ressources facilitant la réalisation des objectifs d'apprentissage.
- Des directions pour l'évaluation des apprentissages, la conception et la mise en œuvre de stratégies avec le propos de se rendre compte de manière objective des acquis d'apprentissages en fonction du niveau de développement de l'élève, en relevant les défis pour les améliorer.
- Structure du programme d'études, qui établit l'organisation et la séquence des choix de thèmes des unités et du planning, proposant des exemples d'activités que l'enseignant peut choisir éventuellement.

En général, les programmes d'études d'arts visuels sont ouverts à la créativité des enseignants, afin de leur donner la possibilité de s'adapter aux réalités et intérêts de chaque cours, mais également pour qu'ils proposent des activités qu'ils jugent intéressantes. Ainsi, nous pouvons le considérer à l'intérieur du modèle académique combiné, en définissant des objectifs obligatoires, et à la fois, donner la possibilité aux professeurs de proposer des activités qu'ils estiment appropriées.

Comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, le curriculum chilien se définit en fonction du contenu des programmes d'étude. Dans le cas du sous-secteur d'arts visuels, on nomme ainsi la partie du programme qui centre son orientation sur le développement de la connaissance, liée à différents langages et pratiques artistiques; appréciation et histoire (Mineduc, 2016).

2.2. Curriculum d'Arts Visuels 2015: contenus et organisation du programme d'étude

Dans cette partie, nous réaliserons une brève analyse du programme scolaire appartenant au niveau scolaire d'enseignement secondaire afin de rendre visible les politiques appliquées par le Ministère d'Éducation dans l'enseignement artistique. Notre objectif consiste à déterminer de quelle manière l'actuel programme aborde la dimension de l'apprentissage artistique.

Avec cette nouvelle orientation proposée par le Ministère, on essaie de diversifier et élargir l'éducation d'arts visuels. De cette façon, les critères principaux qui traversent le programme d'éducation artistique sont structurés autour de trois axes constitués par les compétences suivantes :

Exprimer et créer visuellement	Apprécier et répondre à l'art	Diffuser et communiquer
Expression et création d'œuvres et de projets visuels sur des imaginaires personnels et différents défis créatifs, explorant des matériaux recyclés dans diverses processus basées sur la sensibilité, la perception et la réflexion de manifestations esthétiques, la diversité culturelle, le genre, les icônes sociales, la relation entre les personnes, l'environnement, l'architecture, le design urbain et les problèmes sociaux des jeunes dans différents médias et contextes, en recherchant et en utilisant des médias tels que la vidéo et le multimédia.	Observer, réfléchir, analyser, apprécier et valoriser les manifestations visuelles ainsi que leurs propres productions et celles de leurs pairs sur la base de critères liés aux conditions contextuelles de son créateur, leur matérialité, leur langage visuel et son objectif d'expression, en argumentant leurs avis et leurs jugements critiques, par des critères esthétiques pertinents.	Perfectionner les compétences liées à la diffusion et à la promotion d'œuvres et de projets visuels, à l'appréciation esthétique et à la réponse personnelle sur l'art, en créant des propositions de diffusion à l'école et dans la communauté de une manière directe ou virtuelle en tenant compte des créations visuelles à exposer l'espace, le montage, le public et la contribution à la communauté, dans le but de créer des liens entre le monde de la culture, les arts et l'environnement social.

Tableau 3: axes de l'enseignement d'arts visuels transversal à tous les niveaux
(Source : élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts visuels pour l'enseignement secondaire de 2015)

Cette nouvelle approche nous montre que cette discipline tout au long de l'histoire, avait une orientation fonctionnelle dirigée vers la productivité du pays au milieu du XXe siècle. Cet objectif témoigne le peu d'importance que l'état donné à la critique et à la culture. Contrairement, dans le programme actuel d'enseignement artistique, sont inclus le développement de la critique face à un contexte et aux problèmes sociaux y culturels comme un des principaux objectifs.

En faisant attention aux objectifs *Exprimer et Créer Visuellement* on parle de la perception, la sensibilité face aux manifestations esthétiques. Dans le fait d'apprécier et répondre *face à l'art*, la rapidité pour générer des jugements et d'avis ; éléments qui s'entrelacent directement

avec le domaine de la critique. En ce qui concerne le développement de la perception, nous pensons à la réalisation des activités pour apprécier, pour interpréter et pour enregistrer à partir de l'observation directe, et l'emphase mise dans le travail expressif ou sur l'exploration d'aspects formels tel que l'utilisation des matériaux durables et des médias contemporains comme la vidéo et multimédia.

À travers les objectifs déjà dit auparavant, la théorie instaurée du curriculum nous indique que pour l'élaboration de la réforme dans les arts visuels ont été pris en compte, les critères qui visent le développement critique et culturel de l'apprentissage artistique, les principaux éléments qui conforment le nouveau programme du sous-secteur d'éducation d'art visuel d'enseignement secondaire, chaque cours est composé d'unités, de connaissances et d'objectifs d'apprentissage réflexifs et expressifs¹⁷

Le programme pour chaque année considère l'élaboration de projets personnels et groupaux en relation avec les thématiques correspondantes, les élèves peuvent choisir les ressources artistiques selon leurs intérêts et habiletés. De cette façon, les programmes d'études considèrent l'élève comme une entité créatrice et analytique, et non comme un étudiant qui doit mémoriser des contenus. Parallèlement, l'enseignement de l'histoire de l'art est vu comme une nouvelle méthode orientée et contextualisée selon les thématiques abordées dans chaque niveau, en promouvant non seulement l'enseignement de l'art universel, étranger, mais également est enseigné comme contenu, le patrimoine culturel régional et national. De même, l'histoire de l'art, cela se fait à partir de l'étude des principaux précurseurs, des styles et des tendances à travers lesquelles les étudiants peuvent approfondir dans divers concepts artistiques, les programmes incluent dans leurs annexes une liste des mouvements artistiques et d'artistes parmi lesquels le professeur peut choisir pour orienter sa classe.

2.3. Le programme d'étude concernant l'art contemporain et le développement de l'esprit critique

Concernant l'art contemporain chilien, qui nous intéresse, il est considéré dans le programme d'étude pendant les quatre années de l'enseignement secondaire. Dans les objectifs de chaque unité cités dans les tableaux apparaît clairement la volonté de développer également le domaine de la production artistique et aussi l'esprit critique de l'élève par rapport à l'art

¹⁷ Annexe 4

contemporain. L'accent est mis sur la création et appréciation des œuvres qui explorent de nouveaux formats.

Concernant le développement de l'esprit critique, un point qui est intéressant est la réflexion sur les nouveaux médias, particulièrement le fait d'apprendre aux élèves à penser de façon critique et réfléchie sur le patrimoine artistique national des dernières décennies. La mise en valeur de la production artistique locale passe par ces médias et doit devenir et se définir comme un axe central de réflexion sur notre propre contexte culturel. Il est intéressant de signaler que toutes les unités sont mise au point dans le cadre de la production artistique.

En effet, c'est pendant le développement de la créativité de l'étudiant que le lien entre l'art et la technologie devient possible. Par exemple, en proposant des langages artistiques, graphiques et picturaux (muralisme, comique et graffiti) et ainsi que les nouveaux formats faisant intervenir des systèmes mécaniques et électroniques liées à la multimédia et à l'art digital (photographie, cinéma, vidéo, logiciel) (Mineduc, 2016).

Ces aspects sont abordés non seulement à partir d'une inclusion simple de nouveaux médias pour l'expression des élèves mais implique aussi une recherche sur les supports traditionnels. Il est important de présenter les précurseurs et leurs idées basées sur le contexte historique. De cette façon, le développement de la créativité est mis au point depuis une perspective esthétique qui les amène à réfléchir sur les conditions de création de ces langages.

Un autre élément à considérer dans ce curriculum c'est les directions pour mettre en place le programme, dans lequel l'enseignant doit aborder les connaissances dans une perspective critique qui conduit à l'interaction entre étudiants à travers le dialogue. En d'autres termes, relier l'apprentissage acquis dans l'environnement scolaire à d'autres domaines de leur vie, qu'il s'agisse d'une dimension sociale, ou bien des expériences personnelles, de leur culture et celle des autres (Mineduc, 2016). De manière à ce qu'ils puissent comprendre et percevoir leur environnement, leur permettant de développer activement leurs sens et incorporer à leur tour de nouveaux apprentissages issus de la perception et du contact face aux dimensions de la communauté ou du contexte plus global. Autrement dit, l'apprentissage exige actuellement des concepts de liaison tels que : l'environnement durable, les questions de genre et la diversité culturelle ou sociale. De cette manière, il est spécifié que, « les élèves sont censés s'exprimer et créer en fonction de problèmes et de problèmes universels et contingents, tels que les relations des individus avec l'environnement et les objets de consommation, les questions de genre, la diversité culturelle, qui les concernent » (Mineduc, 2015, p. 315).

Avec la nouvelle proposition, ont été ajoutés de nouveaux concepts sociaux et culturels, en plus d'une approche multiculturelle qui répond aux nouveaux temps, aspirant à promouvoir des espaces d'intégration, de participation, le respect envers les différences individuelles ainsi que vers d'autres cultures. L'éducation citoyenne, l'utilisation des nouvelles technologies et les liens étroits avec des domaines tels que le design et la publicité permettent aux jeunes de se sentir identifiés à une culture et dans un contexte où ils développent leur vie en abordant les questions sociales et de la jeunesse. les problèmes sociaux qui les touchent directement (Mineduc, 2015).

Compte tenu de ces nouvelles approches, il est évident que le rôle du professeur est toujours d'une importance capitale dans les processus d'apprentissage. Il est intéressant que l'enseignant s'approprie *des orientations pour la mise en œuvre du programme* pour que tout d'abord le débat ne soit pas forcément d'imposer de grilles de lecture ou d'avis et ainsi renforcer le point de vue de l'ensemble des élèves. C'est là que nous pouvons souligner l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage artistique, puisque celui-ci est étroitement lié aux réalisations des élèves.

Cependant, l'orientation actuelle qui a été donnée à l'enseignement des arts visuels n'a apparemment pas été orientée vers le développement de la pensée critique des étudiants, car, comme l'a exprimé Abraham Magendzo, prix national des sciences de l'éducation. 2017, académicien de l'Université Academia de Humanismo Cristiano :

Malheureusement, les enseignants chiliens n'ont pas été formés pour enseigner les controverses de notre époque. Ils sont aptes à enseigner les connaissances de manière linéaire, mais l'enseignement dispensé ne devrait pas être dispensé comme s'il était issu d'un manuel, il devrait traiter de questions controversées, essentielles au développement de la nation. (Campos, P., et Fuentes, septembre 2017)

De plus, Magendzo indique que les enseignants partagent la crainte commune de traiter des problèmes sociaux, à l'intérieur du collectif des enseignants par peur d'être signalés comme révolutionnaires ou par peur de perdre leur emploi:

Ce qui montre également qu'il n'y a pas de préparation des enseignants pour former les citoyens avec une pensée critique. Le 50% des enseignants évitent de traiter des sujets de discussion actuels et ils l'évitent car ils disent qu'ils vont être traités comme des communistes ou une autre tendance,

les 50% qui ne l'évitent pas, l'enseignement de manière très rudimentaire. (Campos, P., et Fuentes, septembre 2017)

Il est certain que les lignes directrices sur les programmes scolaires mettent l'accent sur le développement de la pensée critique et réfléchi des élèves, en plus de l'éducation citoyenne, en tant qu'élément fondamental du développement intégral des élèves. Cependant, selon le prix national, l'intérêt actuel des classes reste « d'exposition » puisque « l'éducation a toujours eu peur d'analyser les controverses de la société » (Educación 2020, juin 2017).

2.4. Contenu par rapport au nombre d'heures

Sachant que les changements du nouveau programme d'arts visuels de l'enseignement secondaire du 2015 soient positifs par rapport aux objectifs, nous ne pouvons pas ignorer le fait que, tout au long du cycle de l'enseignement secondaire il y a un manque de séquence logique dans les contenus décomposés dans leurs programmes d'études.

En effet, en analysant la relation et la séquence des connaissances pour chaque niveau, nous pouvons souligner une partie du contenu de 3^{ème} année, l'architecture étant répétée en 1^{er} année, ainsi que la peinture murale et les graffitis étant abordés en 4^{ème} année. Ce dernier, à la suite de la mise en place variée et complexe de la réforme qui est progressivement entrée dans sa phase de mise en place et dans le processus de développement en termes d'orientations et de contenus en troisième et en seconde années de l'enseignement secondaire.

Par contre, étant donné que les changements apportés au programme pour les 3^{ème} et 4^{ème} année, dont les nouvelles approches devaient être implémentées au début de 2019, ne sont pas spécifiés, ils sont encore en cours de discussion de la part des organismes d'État et ils se travaillent encore dans les établissements les contenus et objectifs mis en place en 1998 pour les deux derniers niveaux de l'enseignement secondaire.

De même, en ce qui concerne la quantité de contenus que le programme aborde pendant l'année scolaire, ils se montrent ambitieux y disproportionné par rapport au nombre d'heures consacrées à cette discipline dans le programme scolaire. Par exemple, chaque niveau dispose de douze contenus répartis en quatre unités, ce qui est énorme pour une matière d'une heure et demi par semaine seulement. Ce problème de surcharge pourrait amener les enseignants à survoler les thèmes, laissant ainsi peu d'espace aux élèves pour s'impliquer profondément

dans le sujet, réfléchir, développer leur créativité et s'exprimer. Toutefois, selon Claudio Merino, professeur de l'Université du Chili,

Les programmes du ministère de l'éducation sont utopiques et ne sont pas conçus pour le contexte réel supposé. Dans l'article, ils apparaissent formidables et souhaitables, on présume une pratique active, composées de contenus artistiques spécifiques, en plus de la capacité à les analyser de différents points de vue, tels que le contexte historique, ses caractéristiques structurelles et formelles, ses matériaux, la vision esthétique, entre autres, mais cela est inapplicable à la réalité locale. (González et Lizama, 2013, p.5)

Sur ce point, pour mener à bien les programmes du ministère de l'éducation, il est essentiel de combiner différents facteurs, l'un d'entre eux étant de disposer d'enseignants spécialisés dans le domaine et l'autre, de disposer de conditions propices à leur développement. Selon le Conseil de la Culture et d'Arts, « la simple existence d'activités liées à l'art ou à la culture ne suffit pas: les conditions et les bonnes décisions sont également nécessaires pour que les étudiants aient la possibilité d'accéder à des expériences artistiques significatives pour leur développement » (2016, p. 16). Ce qui a été dit jusqu'à présent, souligne que pour avoir une éducation artistique de qualité, il est nécessaire de créer un environnement propice à l'apprentissage, où l'élève a une réelle participation à la classe.

Cependant, en raison des différentes réalités et difficultés que rencontrent actuellement les écoles et les lycées municipaux, les obstacles à l'accès à une éducation de qualité sont variés, « et dans le domaine de l'art, ces obstacles se reflètent de manière dramatique » (CNCA, 2106, p. 6). C'est-à-dire que l'éducation artistique et « les multiples expressions de la culture n'échappent pas aux effets de l'inégalité et que les exclus de notre pays sont tristement exclus de la participation à la construction symbolique de la société » (CNCA, 2106, p. 6).

2.5. Application volontaire du programme d'études

Le ministère de l'Éducation nationale souligne dans le curriculum d'arts visuels que les programmes d'études actuels ne sont pas obligatoires en raison des réalités différentes des communautés éducatives de notre pays. Il s'agit plutôt d'une orientation didactique concernant les activités d'apprentissage et l'évaluation, de même ils « peuvent être utilisées, modifiées ou remplacées par d'autres, selon ce que chaque enseignant juge approprié » (Ministère de l'éducation, 2016, p. 9). En effet, les définitions de la Loi Générale de l'Éducation (Loi n° 20.370 du Ministère de l'Éducation) déterminent que son utilisation est volontaire et précise

que chaque école a la liberté de développer ses propres programmes d'études en éducation artistique. (Ministère de l'éducation, 2016).

Les programmes d'études sont une proposition didactique pour l'organisation des objectifs d'apprentissage (OA) en fonction du temps disponible au cours de l'année scolaire. Cette organisation est un guide et, par conséquent, les professeurs doivent la modifier en fonction de la réalité de leurs élèves et de leur école, en tenant compte des critères pédagogiques et programmatiques convenus par la communauté éducative. (Ministère de l'Éducation, 2016, p. 9).

On en déduit que chaque établissement a la liberté de décider des méthodologies et des approches avec lesquelles le sujet sera développé, puisqu'il est ajouté que:

Les bases programmatiques sont une référence pour les établissements qui souhaitent développer leurs propres programmes, afin de leur permettre de prendre une décision autonome concernant la manière dont les objectifs d'apprentissage proposés sont abordés. Les multiples réalités des communautés éducatives de notre pays donnent lieu à une diversité d'approches pédagogiques, didactiques, méthodologiques et organisationnelles qui s'expriment dans différents processus de gestion des programmes, ce qui doit garantir la réalisation des objectifs d'apprentissage définis dans les bases. (Ministère de l'Éducation, 2016, p. 8)

Selon la déclaration, l'approche et les méthodologies enseignées en classe dépendent non seulement du critère ou du sens que l'enseignant souhaite attribuer au développement de cette discipline, mais également des décisions qui affectent le développement de l'activité de formation. . En d'autres termes, ce qui est enseigné et la manière dont c'est enseigné dépend des personnes qui prennent ces décisions même si elles sont minimales (CNCA, 2016).

Le problème de cette application volontaire des programmes d'études selon Claudio Merino, c'est que finalement, les difficultés présentées par l'éducation artistique au Chili sont dues aussi avec « l'absence de contrôle pour protéger ce qui est enseigné et à quelle profondeur » (cité en González et Lizama, 2013, p. 5).

3. Conditions de l'actuel développement de l'enseignement d'arts visuels au Chili

Présentation

En partant du principe que la culture et l'art doivent être un droit universel, et qu'ils doivent être transmis par le biais de l'éducation, promouvoir et développer la formation intégral des citoyens instruits et sensibles, et ces principes sont abordés dans les orientations curriculaires actuelles de l'enseignement secondaire, il est évident le fait que des nouveaux contenus et d'activités soient incorporés dans le programme d'étude ne garantit d'aucune manière leur application d'une façon correcte dans les salles de classes. D'autant plus que cet apprentissage a été dévaluée comme domaine de la production de connaissances toute au long de l'histoire.

Le développement actuel de l'enseignement d'arts visuels au Chili non dépendra seulement des orientations théoriques promues par le ministère de l'Éducation, mais aussi de l'ensemble des conditions liées à la formation de ceux qui devront les mettre en place ainsi que de la qui est accordé à cette discipline dans l'espace scolaire et aux ressources matérielles qui lui sont attribuées.

3.1. Valorisation de l'arts dans l'école.

Le problème d'une mauvaises application des méthodologies de l'éducation artistique a de nombreuses conséquences, non seulement dans la formation de l'enfant, mais aussi dans l'appréciation de celle-ci.

Les méthodologies et les approches qui définissent l'enseignement de ce domaine dépendent de la pertinence que chaque communauté accorde à ce secteur dans le cadre de la formation intégrale des individus. Par rapport à ce qui a été mentionné récemment, une étude menée par le Centre d'Etudes Publiques (CEP) a examiné l'opinion de la population en général et des experts sur les sujets les plus importants dans le développement des étudiants.

Les résultats ont montré que 61,8% de la population générale a tendance à considérer que les mathématiques sont la matière la plus importante, contre 42,8% des experts estimant que c'est l'espagnol la matière la plus importante. Dans le domaine d'arts, aucune évaluation significative n'a été observée. 0,8% de la population général considère que l'art est important, contre 0,0% des experts. De plus, les réponses données dans cette étude indiquent qu'il n'y a pas de concept de formation intégrale, ni dans l'opinion générale, ni dans celle des experts (Arancibia, 1994).

Bien que la dévaluation de l'art dans les écoles soit déjà évidente depuis plus de deux décennies, ces dernières années, cette situation a connu des changements importants. Une étude sur l'état actuel de l'éducation artistique dans la région métropolitaine (RM) réalisée par l'Institut pour le Développement et l'Innovation Éducative montre que les établissements publics n'attachent pas une grande importance à l'éducation artistique. Cette étude découle du principe selon lequel, dans les établissements publics de la Région Métropolitaine,

seulement le 7% des enseignants considèrent que le projet éducatif institutionnel donne une importance réelle à l'éducation artistique, 40% considèrent que le projet éducatif institutionnel donne une importance moyenne, alors que 51% considèrent que le projet éducatif institutionnel n'attribue aucune importance à l'éducation artistique. (p.12)

Il faut ajouter que les décisions prises ou non par l'établissement concernant l'enseignement d'arts visuels seront soumises à la pertinence qui est donnée à cette matière, dont l'importance sera reflétée dans planification et le développement des projets, à la mission et distribution des ressources. Le problème de la faible valeur d'arts est que, ne tenant pas en compte des contributions de l'éducation artistique dans le processus intellectuel et émotionnel de

l'étudiant, il arrive que la pratique artistique soit pensée comme une simple activité destinée à l'élaboration de produits décoratifs. Par conséquent, souvent, la pratique artistique est considérée « comme ornements, ou comme une activité hors programme et, à l'heure d'effectuer des remaniements budgétaires, les cours voire même les professeurs d'éducation artistique se trouvent être les premiers à en pâtir » (Gardner K. et Grunbaum, 1996, p.18).

Ainsi, il existe plusieurs façons de concevoir la pratique artistique: comme passe-temps, comme thérapie occupationnelle, pour se relâcher, comme activité exclusive d'un groupe de personnes ayant du talent. Certains la considèrent importante bien qu'ils ne comprennent pas de quoi il s'agisse réellement. Et finalement on pense qu'elle ne sert pas, qu'elle ne fait partie du programme d'étude que pour combler des heures. En effet, « il se peut que le grand public ne considère pas l'art comme une partie importante de la formation; la société a peut-être accordé une place moins importante aux cours d'art dans le programme » (Lowenfels et Brittain, 2008, p. 475). Ces visions démontrent que l'enseignement artistique est assumé comme un apprentissage instrumental, oubliant que l'expérience de l'art est l'expérience dans le monde du langage.

3.2. Réforme et infrastructure dans les collèges publics

Selon ce dernier paragraphe, pour l'enseignement d'arts visuels, « il est nécessaire d'avoir une infrastructure, des matériaux et le temps minimum pour l'enseignement et la pratique des arts, ainsi que l'encouragement de l'existence d'espaces libres et créatifs pour les étudiants » (CNCA, 2016, p. 1).

Selon Epinasy (2003), la disposition des matériaux et les conditions liées à la qualité des espaces, des équipements et du budget constituent des outils fondamentaux dans le domaine professionnel de l'enseignement d'arts plastiques.

En effet, l'espace physique est un élément important pour que l'élève puisse explorer et participer à une activité artistique. De cette manière, une salle équipée, du matériel est nécessaire sinon, une salle vide, ou similaire à une salle d'opération, pourrait réduire la motivation de l'étudiant d'explorer, de participer ou le cas échéant, la production serait brève. Pour cette raison, l'étudiant ne travaillerait qu'avec un crayon et du papier.

« Le rôle de cet environnement de matériaux et d'instruments est déterminant au moment où les élèves ont une certaine maîtrise et le goût de découvrir et de fabriquer » (Chanteux 1998,

p. 9). C'est pourquoi il devient fondamental pour cette discipline de disposer d'éléments concrets auxquels ils aient un accès libre et organisé.

En effet, pour atteindre un apprentissage artistique significatif, la réalisation des objectifs proposés par le Ministère de l'Éducation dépend non seulement des activités et des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants, mais également des directives pédagogiques et de l'allocation des ressources que chaque établissement décide d'allouer pour améliorer les pratiques en faveur du développement intellectuel de l'étudiant (CNCA, 2016). En réalité, la réalisation d'objectifs ou d'approches d'apprentissage n'est pas séparée des décisions politiques et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement n'est pas séparée des conditions du contexte qui déterminent le scénario dans lequel l'activité éducative se déroule, « nous ne pouvons pas oublier que l'ampleur de son impact dépendra essentiellement de ce qui se passe dans des centaines d'établissements et les milliers de salles de classe présentes dans le pays » (Eyzaguirre et Fontaine, 2008. p, 15).

Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose qu'il est nécessaire de générer un environnement approprié afin de motiver les étudiants à utiliser de manière créative toutes les ressources utiles à leur développement intégral et il faut prendre en compte que « ces décisions ne sont pas anodines, car elles peuvent transformer un programme éducatif dans un espace stimulant ou fastidieux pour les étudiants » (CNCA, 2016, p. 17).

En ce qui concerne l'infrastructure, la réforme éducative de 1998 après avoir établi la journée scolaire complète requiert que beaucoup d'établissements scolaires investissent dans des infrastructures afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Il existe en effet actuellement un déficit d'infrastructure dans la plupart des établissements du pays. Cela se traduit à la fois par une faible disponibilité des salles de classes, des ateliers, et des gymnases et par une qualité précaire des installations dans nombre d'établissements, en particulier dans les lycées publics. L'une des faiblesses prise en compte par la réforme est précisément qu'il n'existe aujourd'hui pas d'information castrale disponible quant aux besoins d'investissement en infrastructure et équipements nécessaires au bon fonctionnement des établissements. Dans le but de trouver une solution à ce problème, le gouvernement propose que les collèges eux-mêmes proposent leurs projets spécifiques d'infrastructure, en coopération avec une autorité administrative. Cette dernière, conformément à certains politiques, aura le dernier mot quant au financement du projet. Pour être précis, ce financement consiste en un paiement trimestriel fixe aux établissements scolaires durant une période de quinze ans. Par ailleurs, les établissements

publics peuvent accéder à d'autres sources de financements publics pour améliorer leurs infrastructures, par exemple, le Fonds National de Développement Régional ou certains programmes spéciaux du Ministère de l'Éducation.

Prenant en compte des aspects matériels de l'éducation, actuellement «l'éducation municipale au Chili présente des défaillances majeures au niveau de la gestion des infrastructures et des ressources» (Espinoza, 2010, p. 1). Cette situation est particulièrement critique dans le domaine des arts visuels, où l'on note: l'absence de salle spéciale, équipée d'un évier pour les étudiants, d'une télévision, d'un projecteur et de différents outils permettant de travailler avec différentes techniques et langages artistiques. En effet, Merino affirme que «tous les établissements d'enseignement ne disposent pas de l'infrastructure et du capital humain nécessaires pour pouvoir développer ces contenus avec propriété » (González et Lizama, 2013, p. 5). D'autres auteurs soutiennent que,

L'infrastructure et la mise en œuvre constituent un problème latent ; tandis que dans les écoles privées dont les paiements mensuels dépassent 200.000 dollars par mois, les étudiants ont accès à de grands jardins, à des salles informatiques bien équipées, à des bibliothèques, à des gymnases et à une attention personnalisée des enseignants; les étudiants du système public continuent à vivre avec des pièces de bois, des textes qui ne concernent pas tout, des fuites d'eau, un manque de temps pour la planification et la révision des cours. (Espinoza, 2010, p. 2)

Un autre facteur rendant difficile le bon déroulement du cours d'arts plastiques dans les établissements publics est le nombre d'élèves par classe. Ainsi, il n'est pas rare que les élèves se trouvent entassés dans des petites salles de classe, cette incommodité favorisant le désordre et la distraction. « Actuellement, le nombre d'étudiants par cours, régi par le décret suprême n° 8144 de 1980 sur l'éducation, atteint 45 étudiants par classe » (Dockendorff, 16 juin 2015), cette valeur a été déterminée essentiellement pour réduire les dépenses financières, il s'éloigne nettement des normes qui régissent les pays de l'OCDE, dont la moyenne par étudiant est de 21 élèves. Maintenant, si on se pose la question suivante : dans quel sens le nombre d'élèves par cours a un impact sur l'apprentissage ? Dans l'étude du IDIE, on expose que « dans la salle de classe, il existe une incompréhension massive au moment de recevoir les contenus transmis. Dans une salle de classe avec plus de 30 élèves, le niveau d'incompréhension de contenus est de 18% comparativement à 9% dans une salle de classe avec 20 élèves » (2011, p.7).

Un petit nombre d'élèves dans la classe pourrait offrir des possibilités d'améliorer l'apprentissage des élèves. D'une part, cela pourrait maximiser le temps d'enseignement, permettant à l'enseignant d'interagir plus fréquemment avec chaque élève et de fournir ainsi un retour à l'élève en leur offrant un enseignement de qualité, facilitant ainsi la réflexion et corrigeant les erreurs. D'autre part, le temps d'instruction serait optimisé et un enseignement plus personnalisé pourrait être choisi, ce qui conduirait à une meilleure connaissance des besoins individuels des étudiants (Dockendorff, 16 juin 2015).

De même, un petit nombre d'étudiants augmenteraient le répertoire de stratégies pédagogiques plus efficaces, telles que la formulation de questions difficiles, la production de discussions et de débats ouverts, le travail en petits groupes. En outre, cela apporterait une plus grande satisfaction des enseignants, car en même temps, cela améliorerait les conditions de travail des professeurs car cela soulagerait la charge de travail excessive, ce qui se répercute sur leur satisfaction et leur performance professionnelle. En effet, cela amène l'enseignant à admettre davantage d'activités et de comportements libres en classe, ce qui rend l'enseignant moins rigide et punitif (Dockendorff, 16 juin 2015).

Il faut ajouter que, l'enseignant serait plus motivé et plus déterminé à l'apprentissage des élèves, car cela faciliterait la présentation de stratégies pour motiver et façonner les attitudes et les comportements des élèves les plus perturbateurs, en les engageant dans l'apprentissage et le travail scolaire. Enfin, un petit groupe d'étudiants améliore le climat de la classe, car il réduit l'incidence des problèmes de comportement et génère un climat de confiance et plus propice à l'apprentissage, ce qui «favorise également la visibilité de tous les élèves et renforce le sentiment d'appartenance au groupe, qui se traduit par un plus grand engagement envers l'apprentissage des élèves » (Dockendorff, 16 juin 2015).

3.3. La formation de l'enseignant d'arts plastiques au Chili

Nous ne pouvons pas laisser de côté la formation de celui qui devra les mettre en pratique. Si nous regardons depuis une perspective historique, au Chili, la formation des enseignants dans le domaine des arts s'initie avec l'École Normale (fondée le 18 janvier 1842), où les professeurs ne pouvaient apprendre seulement que le dessin comme matière artistique en passant ensuite à l'existence d'institutions exclusivement dédiées à la formation d'enseignant, comme l'école de vocation d'éducation artistique ou l'école d'art.

« Après avoir promulguée la Loi Organique Constitutionnelle d'Enseignement (LOCE)¹⁸ en mars 1990, les seules institutions habilitées pour livrer le titre de Professeur d'Art ont été les universités et quelques instituts professionnels qui avaient comme parcours la formation pédagogique » (OEI). De plus, cette loi spécifie que la formation de professeurs doit conduire à l'obtention du degré académique de titulaire d'une licence professionnelle en éducation, ce qui les habilite à intégrer le milieu professionnel socio-éducatif tout au long du pays (BCN, 2006). Tous ces changements ont été réalisés avec l'objectif de livrer une éducation artistique de qualité aux enfants et jeunes Chiliens. En outre, la loi N° 20.903, crée le Système de Développement Professionnel des Enseignants, qui permet aux professionnels en possession d'un baccalauréat d'au moins 8 semestres d'entrer dans des programmes postérieurs à une licence de 3 ans. C'est-à-dire, Programmes de Formation Pédagogique de l'Enseignement Secondaire pour obtenir le diplôme universitaire de Licence en Education (BCN, 2016).

Ainsi, progressivement les universités privées et publiques ont mis en application des programmes de formation pédagogique adressés aux titulaires d'une licence dans divers domaines en relation avec des sous-secteurs d'apprentissage scolaire.

Selon une statistique présentée par le Ministère d'Education, (2015) actuellement, chaque année il y a un nombre croissant de candidats aux concours des formations pédagogiques, ce qui démontre un réel intérêt de la part de la jeunesse à faire ce métier. Dans ce contexte il faut considérer que chaque université a la possibilité de créer les programmes d'études, selon ses propres critères en rapport aux connaissances, compétences et savoir-faire qu'un futur professeur en art doit acquérir. Dans ce sens, nous ne pouvons pas cesser de nous questionner sur les conséquences que ce changement peut avoir dans la formation du futur enseignant, et sur leurs effets sur l'éducation artistique.

Il est possible de supposer que cette ouverture obéisse aux stratégies de marché, ou bien, que le contexte culturel actuel a mis en évidence le conflit qui existe dans l'enseignement d'une discipline spécialisée, sans l'intégration d'autres disciplines qui permettent de développer la connaissance grâce à d'autres perspectives. En ce sens, on peut considérer que le titulaire d'une licence a reçu une formation plus étoffée, dans laquelle ont interagi différentes disciplines. C'est-à-dire que sa formation pluridisciplinaire, issue d'une formation

¹⁸La LOCE (Ley Orgánica constitucional de Enseñanza) régit l'ensemble du système éducatif chilien. Cette Loi Organique Constitutionnelle de l'Enseignement fut décrétée en 1989, juste avant qu'Aylwin ne soit élu. L'institution du Congrès qui vote désormais les lois, n'existaient pas encore en 1989.

académique, et sa mise en pratique dans le domaine du travail, le dotent d'outils plus adéquats pour se rattacher et pour accéder à la connaissance du complexe contexte actuel. Dans notre pays le pourcentage de titulaires de licence en art exerçant en tant qu'enseignants des arts visuels est faible, comme le montre ce graphique :

Nivel de estudios alcanzado

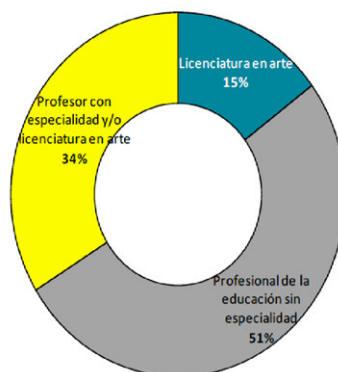


Figure 3: Formation d'enseignants d'arts visuels au Chili (Source: www.oei.cl)

D'après le graphique élaboré par l'Organisation des Etats Ibéro-américains pour la Science, l'Éducation et la Culture l'année 2010, nous pouvons constater que la moitié des enseignants d'arts plastique, n'ont pas de spécialisation dans l'éducation artistique (51 % des cas). Dans 15 % des cas, il s'agit d'artistes, de titulaires de licence en arts visuels autorisés par le ministère de l'éducation, par le biais d'un permis, donné aux professionnels de pratiquer la pédagogie dans le système éducatif en cas de pénurie d'enseignants dans un établissement d'enseignement. Au début, ce permis était accordé pour un an, et l'une des raisons qui ont conduit à permettre à ces enseignants sans formation pédagogique de rester plus longtemps, était due au manque d'enseignants dans tous les domaines (Mineduc, 2015) . Maintenant, si on se pose la question sur les arguments qui poussent quelqu'un à exercer la pédagogie, JL Berger et d'Ascoli expriment trois raisons pour lesquelles un enseignant choisit le domaine de l'enseignement (cité dans Herth-Gerber, 2014). D'une part, il y a la motivation appelée Altruiste, qui « s'inscrivent dans la perspective d'un bénéfice pour la société » (Herth-Gerber, 2014, p. 230). Deuxièmement, il y a les raisons économiques, c'est-à-dire les motivations qui visent à avoir un emploi stable, car « le choix entre enseignement et carrière d'artiste situé

l'enseignement comme alternative réaliste à une carrière d'artiste dont on connaît la précarité » (Herth-Gerber, 2014, p. 230).

Bien que ceux qui ont un un diplôme de licence en arts plastiques ou visuels aient une ample connaissance des techniques propres à leur discipline, ils n'ont pas d'expérience didactique des processus d'enseignement - apprentissage. « Seul un tiers des personnes chargées d'enseigner dans ce secteur sont des professionnels préparés pour ce travail, ils possèdent en effet, une formation pédagogique ainsi que les connaissances et l'habileté propre au métier d'artiste » (IDIE, 2011, p. 125).

Ceci démontre l'existence de problèmes qui restent à résoudre. Il nous semble inquiétant que dans 51 % des cas, les professeurs ne possèdent pas de spécialisation plutôt que le fait que 15 % soient des artistes visuels qui exercent sans posséder tous les outils pédagogiques nécessaires. Dans ce dernier cas, bien que l'on manie d'une manière plus intuitive les aspects relatifs à la pédagogie, le temps de classe effectif est employé à des aspects relatifs à l'art et son enseignement, question qui soulève des doutes dans le cas opposé.

3.4. L'art et l'éducation dans son contexte international

L'expression artistique nous permet, grâce à la vision qu'elle nous donne, de connaître et de faire face aux caractéristiques évolutives de la contingence sociale. Compte tenu de ces avantages, des institutions internationales ont été créées et destinées au développement et à la recherche artistique. Parmi celles-ci, l'UNESCO (l'Organisation de la Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) est une institution créée après la seconde guerre mondiale par les Nations Unies, afin d'obtenir l'égalité de droits de tous les êtres humains, le respect par l'identité culturelle et la diversité à travers l'éducation. Afin d'atteindre ces objectifs, dès les premières réunions, des résolutions ont été prises pour enquêter sur l'éducation artistique puisque celle-ci a été identifiée comme un outil très puissant et pertinent. Ainsi est née l'INSEA (Société Internationale d'Education à travers de l'Art). Cette institution internationale, réunit des éducateurs d'art de différents pays et cultures pour échanger des informations, des idées et pour apprendre les uns des autres. Pour cela des congrès mondiaux sont réalisés tous les trois ans et, à l'issue de ceux-ci des livres sont publiés pour que ceux qui ne peuvent y assister puissent également en profiter. En plus de ces congrès INSEA publie périodiquement des livres sur l'éducation artistique, notamment sur les méthodes d'évaluation

de l'enseignement de l'art plastique et sur le multiculturalisme. En plus de ces publications, « l'institution dispose d'une page web où n'importe quelle personne dans le monde peut aller pour obtenir des informations actualisées sur les travaux réalisés par des éducateurs dans les autres pays» (Diederick, 2001, p. 25). Malgré les efforts pour améliorer l'éducation artistique, celle-ci ne prend pas en compte les transformations nécessaires que requièrent les écoles pour mettre en application des processus scolaires afin de promouvoir le développement personnel de l'étudiant et une émancipation résultante, impliquant la promotion de sa participation active.

Au Chili, il existe une institution non gouvernementale EDUCARTE, créée en 1981, qui est en étroite collaboration avec INSEA. Cette institution, « à but non lucratif, a pour objectif de stimuler et de promouvoir le développement de l'éducation artistique que cela soit au niveau pratique mais également théorique» (www.educatechile.cl). Tout comme l'INSEA, EDUCARTE fournit du matériel d'étude pour les éducateurs en art et favorise les échanges entre ceux-ci. En plus de créer des liens avec les organismes professionnels nationaux et internationaux qui se préoccupent, dans quelque mesure, de l'éducation artistique, soit à travers de la participation dans des conférences internationales, échange d'information, de travaux spécialisés ou de collaboration dans une activité conjointe (Educatechile.cl). Néanmoins, pour pouvoir accéder aux informations et aux activités qu'elle organise, il est nécessaire d'en être partenaire, tous ceux qui n'appartiennent pas à l'institution restant en dehors de ce réseau.

Conclusion intermédiaire :

Nous concluons ce chapitre en soulignant qu'à partir de la brève analyse historique présentée, nous distinguons les divers objectifs de l'enseignement artistique au sein du système éducatif chilien. Nous avons constaté que ses contenus, objectifs et méthodologies pédagogiques ont changé au fil du temps en fonction des situations sociales, économiques et idéologiques du pays ainsi l'objectif de la discipline d'arts plastiques, dans un premier temps, a été l'enseignement du dessin géométrique linéaire avec la volonté d'aboutir à une production de ressource humaine utilitaire pour le progrès industriel et artisanal, constituant un apport pour la croissance économique du pays. Ensuite, l'enseignement du dessin géométrique linéaire, a été remplacé par le dessin naturel et intuitif, premier symptôme du changement de paradigme

dans l'enseignement de l'art. Par la suite, au XXe siècle, s'installe progressivement le concept moderne de l'éducation artistique, ce dernier s'intéressant principalement au développement de l'expression personnelle et de la créativité. Sous ce paradigme, en 1963, le nom de la discipline de « Dessin » est remplacé par « Arts Plastiques » dans les programmes d'enseignements secondaire et finalement, elle fut nommée en 1998 comme « Arts Visuels ». Le passage des arts plastiques aux arts visuels répond à une intention d'actualisation que l'on traduit dans l'inclusion des nouvelles orientations et supports artistiques comme le graphisme, l'architecture, la publicité et les multimédias. Et cela est conformément aux exigences internationales. Cependant, apparemment, on ne lui a pas accordé l'importance qu'il mérite. En effet, bien que son contenu et ses orientations visent à développer la pensée critique à partir du contexte social de l'élève, ses conditions n'étant pas optimale ni le nombre d'heures assignés pour pouvoir développer de manière efficace le contenu.

Bien que les bases théoriques indiquent que les professeurs peuvent modifier et ajuster les contenus en fonction de la réalité de chaque établissement, un autre problème est généré dû à l'absence d'agents ministériels qui inspectent leur développement dans la salle classe, il est difficile de savoir dans quelle mesure les enseignants mettent en œuvre les orientations et connaissances actuelles stipulées dans les programmes.

La façon dont la discipline d'arts visuels a été construite tout au long de l'histoire, basée sur des contradictions, pourrait être à l'origine de sa réelle application par un non-sens et un vide, visualisée comme un sujet inférieur au reste des matières. Cette tendance peut être due en grande partie au fait qu'elle ne compte pas dans les tests qui mesurent la qualité de l'éducation ou dans les examens de sélection des universités. Cependant, toutes ces questions et la confirmation des informations de base peuvent être contrecarrées par les entretiens et les observations fournis dans la présente recherche.

Cependant, avant d'examiner les discours des enseignants sur l'évolution de la matière, il nous semble intéressant d'alimenter notre réflexion en considérant quelques éléments comparatifs avec l'extérieur. À cet égard, nous nous concentrerons sur l'enseignement d'art plastique en France.

Chapitre V: un regard vers l'enseignement des arts plastiques en France

Présentation

Toute analyse visant à aborder le contexte français doit garder à l'esprit, ce fait, les particularités de leur système éducatif héritées d'une longue tradition pédagogique.

Avant de nous immerger dans l'analyse des interviews d'enseignants en France, il est nécessaire de souligner que leurs discours sont la conséquence d'un contexte, c'est-à-dire qu'ils ne se sont pas créés spontanément. Pour cette raison, il est important pour notre analyse de montrer les principaux éléments du système éducatif français. En s'attachant, à l'enseignement de la discipline d'arts plastiques dans le système éducatif français, ce chapitre est divisé en deux étapes.

La première phase propose d'expliquer les principaux éléments qui ont caractérisé la naissance de la discipline d'Arts Plastiques dans le système éducatif français. Plus précisément et comme nous l'avons dit auparavant, pour comprendre les éléments qui caractérisent l'enseignement d'arts plastiques en France, dont la construction est marquée par une succession de difficultés et de progrès, produits de conceptions divergentes qui ont établi les fondements de sa structure actuelle.

La deuxième phase tente d'aborder le cadre institutionnel et l'organisation sur laquelle l'enseignement d'arts plastiques est structuré dans le système éducatif français. De même, les contenus et les approches proposés sont analysés à travers les programmes d'études dirigés vers les différents niveaux dans la secondaire dont les orientations sont fixées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Pour commencer, il est nécessaire d'expliquer la raison sur laquelle s'appuie notre regard vers l'extérieur : la France.

1. Développement de l'enseignement artistique dans le système éducatif français

Présentation

La première phase de ce chapitre permet d'expliquer les raisons qui nous amènent à jeter un regard sur les principaux éléments qui caractérisent le contexte dans lequel l'enseignement des arts plastiques est basé en France. D'ailleurs, nous souhaitons contextualiser les rapports entre l'enseignement de l'art dans l'institution scolaire et le sens avec lequel cette discipline a été implémentée tout au long des années, jusqu'aux orientations qui conduisent actuellement l'enseignement de cette discipline. En d'autres termes, ce chapitre nous montre les orientations pédagogiques, esthétiques et artistiques qui décrivent les vicissitudes de l'éducation artistique dans le système public.

1.1. Un regard vers l'extérieur : la France

La manière dont les sociétés établissent leurs moyens de production détermine les relations productives et sociales de la société, de sorte que tous les aspects de la vie des personnes, tant socialement qu'individuellement, soient déterminés, ou tout au moins influencés par le modèle de production dans lequel ils sont insérés. « En général, le mode de production de la vie matérielle conditionne le processus social, politique et spirituel de la vie » (Marx, 1989, p.8).

Cette approche nous donne un point de départ pour comprendre comment la société française a réussi à établir, au cours des derniers siècles, une société basée sur les principes de la république qui ont été promus après la révolution du XVIIIe siècle, la liberté, l'égalité et la fraternité restent des valeurs qui peuvent être identifiées à partir de la compréhension de l'organisation de l'État. Le mode de fonctionnement du système économique français depuis la fin de la seconde guerre mondiale, promeut d'une part l'économie du marché mais avec le principe interventionniste de l'État; en théorie, une économie mixte c'est une « mode de collaboration institutionnalisé entre le secteur public et le secteur privé, en marge du contrat partenariat » (Brameret, 2018. p, 1). D'autre part, l'État prend en charge certains secteurs stratégiques pour le développement de son économie parmi ceci l'Education Nationale française (Sohr, 2012).

Comme nous l'avons expliqué dans l'un de nos objectifs spécifiques, pour nourrir notre jugement sur le développement de l'éducation artistique au Chili, nous prendrons en considération les progressions que le système éducatif français a développées dans ce domaine.

Pour cette raison, avant d'approfondir la comparaison des pratiques pédagogiques que les professeurs utilisent au Chili et en France, pour le développement de leurs cours, il est nécessaire de parcourir l'évolution historique et les programmes de des études, dans lesquelles le modèle français d'éducation artistique soutient aujourd'hui ses fondements.

De même, il est nécessaire de préciser qu'au cours de nos recherches et d'accord aux fondements que notre cadre théorique nous fournira, il est possible que nous nous trouvions avec des faiblesses à l'intérieur du modèle éducatif français. Néanmoins, notre intention ne sera pas centrée sur l'analyse ou l'explication des causes ou des effets que ces faiblesses pourraient éventuellement entraîner. Au contraire, comme il est dit plus haut, notre étude se concentrera sur les progressions que le système français a développées dans ce domaine. La

découverte de ces avancées favorise l'interprétation des résultats de l'étude, en prenant toujours comme référence principale, les bases théoriques de l'éducation artistique, exposées dans notre cadre théorique.

De même, et partant de l'hypothèse que probablement, lorsque l'on compare l'enseignement artistique du système éducatif français avec le chilien, nous trouverons beaucoup de différences, dans laquelle le modèle chilien sera clairement désavantagé. Ces différences seront des éléments que nous analyserons pour déterminer les contributions que peuvent nous fournir l'une d'entre-elles et savoir quels sont les éléments qui entravent le développement de l'autre. Des contributions que nous devons prendre en compte en tant qu'instrument de mesure pour améliorer notre système éducatif.

De plus, le motif de regarder vers l'extérieur et de prendre les progrès du modèle français comme une référence, se rapporte à la nécessité d'identifier les éléments qui influent sur la qualité et l'efficacité de l'éducation artistique au Chili. Dans cette raison, et comme il est indiqué plus haut, une perspective internationale pourrait nous offrir des antécédents non seulement pour interpréter les résultats nationaux, mais aussi pour identifier les forces et les faiblesses.

En fait, Tjeerd Plomp (1992), dans sa réflexion sur la recherche en éducation comparée, souligne qu'il existe des raisons importantes de faire des comparaisons nationales et internationales sur les processus éducatifs. L'utilisation la plus importante de la recherche internationale étant de fournir des informations sur la qualité de l'éducation d'autres modèles, ce qui contribue sans aucun doute à améliorer la compréhension d'un système éducatif par rapport à d'autres systèmes. De plus, ce même auteur exprime qu'une autre des utilités de ces investigations réside dans l'analyse des différences produites entre les performances des étudiants par rapport au programme d'études, les stratégies pédagogiques, les directives pédagogiques, le nombre d'heures par classe, etc.

Un autre avantage de la réalisation d'études comparatives selon l'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) réside autant dans l'identification des domaines problématiques, comme en «comprendre les pratiques efficaces en éducation et développer des politiques fondées sur des preuves pour améliorer l'éducation» (IEA.nl).

Ainsi, en faisant l'exercice de regarder l'exemple des autres, dans ce cas le modèle français, nous espérons que les résultats nous donnent quelques pistes sur la façon d'améliorer l'enseignement des arts visuels dans notre pays. En raison de cela, les antécédents présentées

dans cette étude, pourront constituer des défis importants, donc les distinguer dans la première étape pour y remédier.

1.2. Caractéristiques actuelles de l'éducation nationale française

Actuellement, le système éducatif français repose sur les valeurs générales inspirées de la Révolution française de 1789 et précisées dans des documents législatifs élaborés depuis le XIXe siècle. De cette manière, la constitution française établit que l'éducation est gratuite (Art. L132-1) et laïque (Loi Jules Ferry du 28 mars 1882 et Loi sur le personnel enseignant du 30 octobre 1886). Etant donné, les croyances des étudiants et de leurs familles, les programmes d'études sont dispensés de formation religieuse, de sorte que la liberté de religion et son étude peuvent être pratiquées en dehors de l'école (Art. L141-6). En revanche, l'éducation est obligatoire de six à seize ans (Art. L131-1. Loi Debré, 1959) pour tous les enfants de nationalité française et les étrangers résidant sur le territoire français (Art. L131-2. Loi du 28 mars 1882) (Gauthier, 2003).

En ce qui concerne la liberté d'éducation (Art. L151-1), du système d'enseignement, il existe des établissements publics et privés. Ces centres privés reçoivent une partie d'aide de l'État, ce qui explique pourquoi ils doivent être régis par des programmes d'éducation publique et se soumettre à son contrôle. En ce qui concerne l'obtention des diplômes, le seul organisme capable de délivrer des certificats et des diplômes universitaires est l'État, avec des évaluations et des examens réglementés au niveau national.

L'enseignement public est le principal secteur de l'éducation des garçons et des filles, dont le pourcentage de scolarisation atteint 83% des élèves inscrits dans l'enseignement de ce secteur. Par contre, un faible pourcentage de 17% correspond aux inscriptions dans le secteur privé. En outre, l'enseignement public est dispensé gratuitement sur l'ensemble du territoire français et couvre tous les niveaux, du premier cycle (préscolaire et primaire) à l'enseignement secondaire (collèges et lycées), ce dernier étant divisé en général et technologique ou professionnel (Ministère de l'Education National, 2011).

1.2.1. Décentralisation administrative

Au cours des années quatre-vingt, l'État français a réalisé le plan de décentralisation de la gestion des affaires publiques (1982-1983). Avec la décentralisation, on cherche à renforcer le poids des administrations territoriales en matière de gestion du système éducatif. Ainsi, avec la déconcentration en 1985, «une partie des pouvoirs de l'administration centrale est transférée dans une structure de l'Etat à l'échelle régionale » (Gauthier, 2003, p.44).

Avec la déconcentration, l'éducation publique est divisée de manière territoriale, c'est-à-dire que les lycées sont à la charge des régions, les départements sont responsables des collèges, et les communes sont responsables des écoles primaires (maternelles et élémentaires). Ces organismes territoriaux, en plus d'être responsables du bon fonctionnement des établissements, sont responsables de la gestion et de la distribution des ressources. Le proviseur, qui est le directeur de chaque établissement, est nommé par l'autorité de l'organisme territorial auquel appartient l'établissement et, à l'intérieur de celle-ci est le représentant de l'État (Correa y Ruiz-Tagle, 2006).

Le Ministère de l'Éducation Nationale est chargé de la gestion de l'éducation en France, ainsi il est chargé de définir les orientations pédagogiques, les programmes d'études, le calendrier scolaire et les règles relatives au statut et au fonctionnement de tous les établissements d'enseignement. De même, il embauche, forme, gère le personnel enseignant et fournit à chaque établissement le personnel enseignant et des agents des services administratifs.

Par rapport au personnel d'enseignement, au niveau local, le recteur de chaque province est le représentant du ministre et, sous ce pouvoir, il peut déterminer la gestion du personnel enseignant. Selon Gauthier (2003), les communautés locales contribuent au financement d'initiatives liées aux bâtiments, cantines, équipements technologiques, transports scolaires, échanges internationaux, soutien scolaire, etc.

D'autre part, la déconcentration (1985) a entraîné la création d'un corps d'inspecteurs pédagogiques, régionaux-inspecteurs d'académie (IPR-IA) qui, en plus de mener des missions pédagogiques et administrer les centres éducatifs, doivent inspecter et qualifier l'exercice des enseignants.

En ce qui concerne le financement de l'enseignement dans le secteur public, l'État alloue des ressources équivalentes aux dépenses de fonctionnement, c'est-à-dire, la construction, le mobilier et à l'équipement, dont le financement est distribué au rectorat de chaque académie;

organisme d'Etat chargé de la circonscription géographique scolaire et universitaire du territoire (Gauthier, 2003).

Le compte de l'éducation comprend, outre les activités d'enseignement sous toutes leurs formes (scolaires de tous niveaux y compris apprentissage ou extrascolaires), des activités annexes permettant l'organisation du système éducatif (administration générale et recherche sur l'éducation) ou accompagnant et facilitant sa fréquentation (hébergement, restauration, orientation et médecine scolaires). S'ajoutent également des achats de biens et services liés à l'éducation (transports scolaires, manuels, fournitures et habillement demandés par les institutions scolaires, cours particuliers) ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, p. 320).

1.2.2. Statut de l'enseignant

En ce qui concerne le salaire des professeurs exerçant à différents niveaux, l'État, par l'intermédiaire de chaque rectorat, est responsable du paiement salarial du personnel d'enseignant « en fonction du corps statutaire qui en est propriétaire (professeurs des écoles, professeurs agrégés, etc. .), de la classe normale, hors classe, etc » (Defresne, 2016, p.38).

A part de la rémunération de base,

l'enseignant peut percevoir, selon les fonctions qu'il exerce, des indemnités ou des primes spécifiques instituées par un texte législatif ou réglementaire : indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves dans le premier degré, indemnité de suivi et d'orientation des élèves dans le second degré, heures supplémentaires annuelles (HSA) ou effectives (HSE), indemnité de sujétion spéciale de remplacement, indemnité d'enseignement en réseau d'éducation prioritaire, indemnité de professeur principal, prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, etc. Il peut également percevoir une nouvelle bonification indiciaire attachée à certains emplois impliquant l'exercice d'une responsabilité ou la mise en œuvre d'une technicité particulière. (Defresne, 2016, p.40).

Le nombre d'heures travaillées en classe, appelé « obligation réglementaire de service » (ORS) s'élève à 15 heures pour les professeurs agrégés et de chaires supérieures, 18 heures pour les professeurs certifiés (et assimilés) » (Perronet, 13 juillet 2013, p.1). Cependant les professeurs déclarent travailler au moins 20 heures correspondent au temps « hors élève » ce qui « correspondent à d'autres activités, qu'elles soient pédagogiques (préparation des cours, correction des copies, ...), effectuées avec la communauté éducative (enseignants, parents) ou

liées à l'enseignement (entretien de laboratoires ou d'ateliers, conseils de classe, ...) » (Perronet, 13 juillet 2013,p.2)

Selon une statistique du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, le nombre des enseignants en activité qui travaillent dans les écoles et établissements du 2nd degré, atteint 870 900 en 2019; 84% travaillent dans le secteur public et 16% dans le secteur privé. Une partie des enseignants qui travaillent dans le secteur public sont fonctionnaires de l'État et sont recrutés par candidature. De même, les enseignants du secteur privé qui sont sous contrat avec l'État sont également recrutés par candidature, raison pour laquelle le statut est celui de personnel engagé de droit public. En plus, afin d'accroître la qualification du personnel enseignant, les candidats doivent être en possession d'un Master 2 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011). Pour obtenir un poste dans l'enseignement, il existe plusieurs types de candidatures ; en ce qui concerne l'enseignement secondaire public, il existe le Certificat d'Aptitude pour les Enseignants du Secondaire (CAPES); certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) ; Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel (CAPLP); et l'Agrégation « Le concours externe de l'agrégation est composé d'épreuves écrites d'admissibilité et d'épreuves orales ou pratiques d'admission dont le nombre varie selon les sections » (devenireenseignant.gouv.fr). Cependant chaque année, il existe un nombre croissant des enseignantes appelées non-titulaires dans l'enseignement. En effet :

en 2008 on comptait 2730 enseignants non titulaires dans le 1^{er} degré, un chiffre resté stable jusqu'en 2016 où il monte à 3110 puis 4092 en 2017. Dans le second degré on passe de 24 282 enseignants non titulaires en 2008 à 33 668 en 2011, chiffre resté à peu près stable jusqu'en 2016 (36 201) et 2017 (39 791). Si on regarde l'évolution du nombre d'enseignants dans le public de 2016-17 à 2017-18 le nombre de titulaires a légèrement régressé (de 377 postes) alors que celui des contractuels a augmenté de 12%. (Jarraud, 11 juin 2019).

Nous devons signaler que les enseignants non titulaires ont des contrats précaires « parmi 43 883 enseignants contractuels dans le secteur public seulement 8 380 sont en CDI et 35 459 en CDD et ils existent 44 vacataires dans l'enseignement public » (Jarraud, 11 juin 2019) donc les conséquences pour les enseignants dans leur travail scolaire sont dans des conditions très peu favorables d'une part l'absentéisme chez les enseignants titulaires et les non titulaires tournent dans des différents établissements, le fait de ne pas être titulaires empêche aux enseignants d'avoir des droits sociaux.

Face à cette situation d'instabilité, semblable à d'autres systèmes éducatifs comme le système éducatif chilien, les professeurs non titulaires doivent commencer chaque année scolaire entre l'angoisse et l'incertitude

1.2.3. Organisation de l'enseignement secondaire

Après la réforme des écoles secondaires, les formations ont été modifiées selon une structure pédagogique et disciplinaire. En effet, structurellement, l'organisation de l'enseignement secondaire est divisée en trois voies : professionnelle, technologique et générale et l'organisation d'études de chacune de ces voies, est divisées en deux cycles : détermination (2de) et (1ère/Terninale).

En ce qui concerne la Formation Professionnelle, (LP) elle est axée sur l'accès au monde du travail et, dans certains cas, sur la poursuite des études. Cette orientation permet à l'étudiant de se spécialiser et d'acquérir des connaissances théoriques, mais surtout pratiques dans un domaine particulier. Ainsi, d'après avoir terminé ses études secondaires, l'élève peut être inséré dans le monde du travail. Cela facilite également la poursuite d'études supérieures de cycle court.

La Formation Générale et Technologique (LEGT), avec une durée de trois ans correspondants aux classes de seconde, première et terminale.

« Seconde » correspond au cycle dit de détermination, c'est un cycle commun à tous les élèves destinés à s'orienter vers la voie générale ainsi qu'à choisir leur orientation en ce qui concerne les études supérieures.

De plus, les étudiants peuvent explorer différents domaines tels que: littéraire, artistique, scientifique ou technologique. Dans ce premier cycle, les étudiants choisissent deux sujets d'exploration; l'un dans le domaine de l'économie et l'autre dans les domaines scientifiques et technologiques; matières littéraires ou artistiques (création et activités artistiques) où sont situés les arts visuels.

En «Première» et «Terninale», correspondant au «Cycle Terminal», les étudiants et les élèves ont l'option de choisir des enseignements de spécialité ;donc, ils choisissent entre un baccalauréat général ou technologique. Ce cycle amène l'étudiant à préparer des études universitaires.

En entrant dans la voie technologique, l'étudiant est principalement orienté vers la poursuite de l'enseignement supérieur lié, par exemple, aux sciences et technologies de la santé et du social, de l'industrie et du développement durable, etc. Ces options peuvent amener l'étudiant à poursuivre une carrière en tant que technicien supérieur de deux ans et à poursuivre des masters ou une formation d'ingénieur professionnel.

Dans la voie générale, les élèves peuvent construire progressivement un parcours de formation et d'orientation professionnelle. La voie générale est divisée en trois séries L : littéraire, ES : économique et sociale et S: scientifique. Cette modalité au lycée, opère avec une différenciation des enseignements: l'option obligatoire et l'option facultative. Dans ces trois séries, l'étudiant peut choisir deux enseignements facultatifs, chacun d'entre-eux de trois heures par semaine. Ce dernier enseignement dans une parité des quatre disciplines artistiques et un renforcement de l'histoire des arts qui, en option obligatoire devient discipline à part entière.

D'ailleurs, dans toutes les séries, les élèves doivent suivre des enseignements obligatoires, cependant, si l'étudiant décide de suivre un parcours artistique, ce qui est le point qui nous intéresse, celui-ci doit s'orienter vers la série Littéraire (L), dont l'une des spécialités comprend les arts plastiques avec 5 heures par semaine.

Comme nous l'avons indiqué auparavant, l'étudiant a la possibilité de choisir deux enseignements facultatifs dans toutes les séries. Dans le cas où l'étudiant choisit comme option de spécialité arts plastiques (5 heures), série (L), il peut également compléter la spécialité par un enseignement facultatif en arts plastiques (3 heures). En effet, de nombreux enseignants recommandent cette alternative lorsque l'élève prétend poursuivre des études supérieures dans un domaine lié à l'art. Et à l'issue du cours « Terminale », les étudiants doivent passer l'examen appelé « Baccalauréat » afin d'entrer en première année d'enseignement supérieur.

Par rapport aux parcours de formation et d'orientation professionnelle des élèves, comme donnée aléatoire, une étude réalisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, concernant le fonctionnement et les résultats du système éducatif français de 2017, montre qu'en France Métropolitaine, à la rentrée 2016, parmi les élèves qui se sont scolarisés en première générale et technologique, 72,2% ont choisi première générale (S, ES, L) tandis que 27,8% ont opté pour première technologique. Pour être plus précis:

En première scientifique (S), la majorité des élèves choisit SVT comme enseignement obligatoire (88,2 %), loin devant SI (11,8%) (2). En première littéraire (L), le choix des élèves porte essentiellement sur l'approfondissement de la première ou de la deuxième langue vivante (54,2%), et dans une moindre mesure sur un enseignement artistique (36,4%) ou sur les mathématiques (13,9% contre 8,5% en 2010). (Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2017, p. 110).

Ainsi, comme on peut voir avec ces chiffres, un nombre important d'étudiants préfèrent les lycées avec une formation générale et technologique (LEGT). A ce sujet, l'effectif moyen des LEGT publics est de 1.055 élèves. En revanche, un effectif moyen des LP publics est de 417 élèves (Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2017).

En analysant ces chiffres, nous constatons qu'un pourcentage important d'élèves choisissent l'enseignement général et, dans cette catégorie, une partie importante est attirée par les séries (L) où le choix des domaines artistiques correspond à une demande forte des lycéens plutôt que les mathématiques.

1.2.4. Équipement et technologie

En ce qui concerne l'équipement technologique des établissements d'enseignement secondaire, le nombre de tableaux numériques interactifs (TNI) est en moyenne, entre 11,9 et 18,5 pour 1.000 élèves. De même, la quantité des vidéoprojecteurs est également élevée dans le second degré (entre 40,1 et 59,1 pour 1.000 élèves). En ce qui concerne l'accès aux ordinateurs, le nombre moyen d'élèves par équipe/ordinateur, est de 2,4 dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques (LEGT). D'ailleurs, concernant l'accès à Internet, dans le second degré, 62,0% des LEGT, et 49,6% des LP, ont un débit global de connexion à Internet supérieur à 10 Mb/s.

Enfin, 98,1% des établissements d'enseignement publics disposent d'une salle informatique et 93,3% d'entre eux disposent d'au moins un espace dédié à l'enseignement des arts (Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2017).

Comme on peut constater, l'éducation publique en France occupe une place importante dans la société et dans les politiques publiques du pays. Selon ce que montrent les données, des

efforts importants sont déployés pour créer les conditions nécessaires pour une éducation de qualité. Ce constat ressort du fait de l'exigence d'avoir des enseignants hautement qualifiés, et aussi des ressources données pour équiper les espaces des établissements d'enseignement.

En outre, l'existence de différentes filières dans l'enseignement secondaire permet d'éduquer la grande masse des habitants, quel que soit leurs option, ce qui par conséquent rend possible le développement culturel des différents secteurs de la société.

À cet égard, la tendance à l'éducation publique, selon les chiffres, a réussi à équilibrer l'accès à l'éducation pour toutes les classes sociales, ce qui permet à tous les enfants et à tous les jeunes de se former et de compléter le niveau minimum d'éducation; ce dernier, compris comme un droit et non comme un privilège.

1.3. Caractéristiques socio-historiques de l'enseignement des Arts Plastiques

À travers une lecture approfondie et en faisant un bilan sur la trajectoire historique de l'éducation artistique en France depuis ses débuts à la fin du XVIe siècle, en passant par son implémentation dans le système éducatif jusqu'à nos jours, on peut remarquer que, dans la première période, jusqu'à la moitié du XIXe siècle, la conception dominante était fonctionnelle. C'est-à-dire qu'elle visait à former des artisans et des travailleurs ouvriers dans le but de contribuer au monde économique et industriel (Brondeau Four et Colboc-Treville, 1996).

C'est ainsi qu'à partir de l'analyse historique de la fondation de l'art dans le système scolaire français, on peut déduire que bien qu'au début cette discipline aie été fortement influencée par l'intérêt économique, il existe également des facteurs importants qui ont déterminé et influé l'incorporation de l'art dans l'enseignement artistique français durant le XXe siècle. Ces facteurs comprennent les intérêts éducatifs, humanistes et moraux qui ont vu dans l'éducation artistique un espace important en tant que fabrique de l'être humain et fondement de la personne.

De cette manière, la place et le statut de l'éducation artistique dans le système éducatif français est le produit d'une interrelation complexe soumise, que ce soit, à des influences distinctes comme des idées qui la fondent, l'entravent et le déterminent.

D'autre part, les mouvements sociaux, en constante évolution et le rôle des différentes institutions, ont joué un rôle important pour promouvoir la reconnaissance non seulement de l'éducation artistique, mais aussi des nouvelles idées pédagogiques édifiées dans la formation intégrale des étudiants et dans le développement professionnel du professeur, en tant que valeur fondamentale qui contribue sans doute au progrès social. Ces derniers, en dépit du fait que les professionnels de ce domaine ont dû faire face à diverses difficultés, notamment économiques, pour survivre et pour être reconnus.

Notamment, ce n'est que grâce à l'attitude visionnaire de ces artistes et enseignants qui ont projeté leurs idées au fil du temps et la nécessité de promouvoir une éducation culturellement valable, ce qui a contribué à développer une vision de l'art basée sur la formation intégrale de l'individu.

En outre, parmi les évolutions les plus significatives et les plus réconfortantes, nous pouvons souligner les événements qui ont eu lieu après de 1968, période où est née officiellement la matière des arts plastiques à l'occasion du colloque d'Amiens au tour du rencontre « pour une école nouvelle ». Ce changement de nom, selon Pelissier (1997), constitue une sorte d'aventure qui nous invite à explorer un domaine inconnu (cité dans Herth-Gerber, 2014), en effet, comme l'indique l'auteur « L'histoire de cette discipline avec ses changements de dénomination témoigne d'une évolution profonde (...) on est passé à une pratique des arts plastiques de caractère exploratoire, à la mesure des démarches d'artistes » (Pelissier, 1991, cit., en Herth Gerber, 2014, p. 67).

Ensuite le 24 septembre 1968, dans la section A - littéraire du second cycle, est créée l'option «Arts plastiques et architecture», elle sera lancée à partir de 1969 avec une formation artistique générale de trois heures dans les classes de seconde, première et terminale.

En ce qui concerne la formation des enseignants, en 1969 on ouvre le département d'Art à l'Université de Vincennes Paris VIII; puis en novembre 1969 à l'Université Paris, est ouvert une U.E.R. d'arts plastiques. En 1972, le C. A.P.E.S ratifie le passage du dessin aux arts plastiques : « le CAPES en arts plastiques marque l'émergence d'une discipline nouvelle, obligatoire au collège, optionnelle au lycée, offrant également un cursus universitaire plus théorique et contemporain » (Roux, 27 Août 1999). La dénomination « Arts Plastiques » dans le contexte français n'a pas fait l'objet de discussions. Effectivement, cette dénomination signifie le triomphe de ce champ sur la dénomination « Arts Visuels » (Herth Gerber, 2014).

Darras (2001) explique « que ce fut aussi un choix théorique qui privilégiait l'étude de l'œuvre au détriment du support et de la réception » (cité dans Herth Gerber, 2014, p. 67).

A ce période, on crée également l'agrégation externe, ce qui confirme le statut de discipline d'enseignement des arts plastiques. « Pour affirmer cette victoire, les consignes et slogans de cette période radicale et militante ont certainement eu un impact déterminant sur les représentations et croyances des enseignants d'arts plastiques » (Darras & Klinder, 1998, p.25). Selon ce qui a été dit, Pelissier souligne que la présence d'arts plastiques n'est pas passée inaperçue, notamment après la création du CAPES et de l'agrégation d'arts plastiques en 1976.

Le Ministre de l'Education de la Nation, René HABY, afin de moderniser l'éducation française, comprend que l'orientation des contenus doit être d'adapter les étudiants à leur monde quotidien en évolution. Pour cette raison, dans les années soixante-dix, l'accent fut mis sur la culture en tant que politique d'État à articuler avec l'espace scolaire, ce qui se manifesta de la manière la plus marquante, en particulier au cours des années quatre-vingt.

Dans le système éducatif en réforme, un intérêt particulier est en effet porté à la culture appelée à jouer un rôle explicitement socialisant dans lequel la dimension artistique est le plus fortement sollicitée en tant qu'ouverture sur le monde, ce que précise un texte ministériel : faire percevoir aux élèves « les relations complexes que l'homme entretient avec le monde par l'intermédiaire de l'art ». (Pelissier, s.d, p. 13)

L'effervescence de ce nouveau changement, génère que les étudiants et les professeurs en fonction, apparaîtront en masse à ces examens « On ne saurait donc s'étonner de la dynamique qui s'est manifestée chez les professeurs du secondaire mus par le besoin d'acquérir de nouvelles compétences au service de la transformation de leur enseignement, afin de l'éclairer par les nouveaux feux de la réflexion théorique, elle-même au cœur de pratiques nouvelles ». (s.d, p. 17)

La configuration de cette discipline répond à la fois à l'esprit critique de ses protagonistes - les professeurs - et à l'effervescence culturelle du temps. « L'avenir de l'éducation dépend davantage de facteurs extérieurs que d'éléments endogènes aux systèmes éducatifs. Les contextes politiques, économiques, sociaux et culturels déterminent l'éducation de demain, comme c'est le cas aujourd'hui » (Charles Hummel, cité dans Pelissier, 1996, p. 10).

Cette évolution a conféré à la discipline son véritable sens artistique dans le programme scolaire, qui s'est traduit par sa reconnaissance dans l'espace scolaire et par l'amélioration d'un

corps d'enseignants qualifié. Grâce aux efforts de générations antérieures des années soixante-dix, qui ont toujours souhaité que la discipline soit considérée comme un domaine aussi important que les autres et non comme une « petite » discipline, ses protagonistes ont consacré des années à valoriser le contenu enseigné en classe.

Pendant des années, ses protagonistes ont consacré leur travail à valoriser les contenus enseignés en classe. C'est-à-dire diriger l'apprentissage vers l'expérimentation de différents langages et techniques conformes à des normes plastiques et des connaissances spécifiques, afin de démontrer que le sujet méritait d'être reconnu dans l'espace scolaire en tant que lieu propice à l'enseignement (Pelissier, 1996).

Dans cet ordre d'idées, après les changements intervenus dans les années soixante-dix, alors que le sujet avait déjà achevé sa transformation, la discussion sur son nom n'a pas cessé d'être un sujet de débat. Dans l'esprit des enseignants, il y avait une critique sur les concepts « art » et « plastique ». Les professeurs ont estimé qu'il était nécessaire d'inscrire ce sujet selon des concepts clairs et formels, qui l'éloigneraient de toute ambiguïté, et que sa dénomination constituerait un domaine d'apprentissage clair et reconnaissable permettant qu'elle puisse être transmissible. Ce qui précède, en raison du nom « art » figurant dans le programme scolaire était lié à un enseignement imprécis et intact, risquait d'être invisible, c'est-à-dire de ne pas être différencié au sein des diverses expressions artistiques être considéré comme non enseignable (Pelissier, 1996). « Ils refusent « d'exercer dans le domaine spécifique d'une activité fermée sur elle-même qui serait l'art » et qu'ils refusent « une pédagogie d'éducation artistique » au profit d'une « pédagogie d'éducation plastique » (Pelissier, 1996, p.38). Pour cette raison, ils parient sur la justification d'une pédagogie précise au détriment d'une pédagogie interrogative. Ainsi, il est entendu que les valeurs de sa dénomination ne sont pas fantaisistes, mais constituent des convictions en défense de la reconnaissance du sujet en quête constante de sa légitimité et de sa mise en œuvre de manière formelle.

Ainsi, non seulement cette discipline s'est transformée dans ses assises mais elle s'est transformée dans la représentation qu'en avaient les enseignants. Ceux-ci, d'un comportement antérieur de défense à caractère corporatiste, sont devenus les acteurs d'une aventure qui est celle d'une discipline innovante portée à l'expérimentation» (Pelissier, s.d, p. 21).

En outre, actuellement les objectifs transversaux de toutes les disciplines sont axés sur le quotidien et l'environnement afin de faire face aux conséquences de la modernisation et de la technologie telles que les médias audiovisuels par exemple. Cela signifie pour les arts visuels

une amplitude de la discipline orientée vers l'image et la communication visuelle. En outre, l'un des principaux objectifs, visant à maîtriser la communication et à installer le dialogue sur les événements quotidiens et les problèmes du monde contemporain, dans lequel toutes les formes d'apprentissage encyclopédique sont rejetées (Brondeaur-Four et Colboc-Terville, 1996).

Cependant, comme tout bilan « il a sa part de lumière et sa part d'ombre, ses aspects positifs et ses aspect négatifs » (Baqué, septembre 2006). Selon cet auteur, spécialiste de l'éducation artistique en France, il y a encore des points à améliorer pour continuer à avancer. L'un d'entre eux, c'est que l'État doit assurer une éducation artistique pour tous, surtout au niveau élémentaire, car, de nombreux étudiants du niveau collège ne disposent pas des connaissances de base en art. Situation qui pourrait difficilement être améliorée dans ce niveau, à cause du peu d'heures destinées à l'enseignement de ce domaine. Cette réalité entraîne des inégalités en termes d'obtention d'un bagage culturel large et équitable en termes de possibilités d'accès pour tous les enfants sur l'ensemble du territoire.

En ce sens, il existe une différence importante par rapport au accès direct du patrimoine et à la culture artistique des étudiants qui vivent dans de petits villes, où l'accès aux théâtres, cinémas, musées, ou conservatoires n'est pas évident, contrairement aux grandes villes où il existe un meilleur accès aux espaces culturels (Baqué, 2006).

En dépit de l'évolution d' arts plastiques au niveau de l'enseignement secondaire, l'art de l'école continue à avoir une position inférieure et peu présente par rapport aux autres disciplines, ceci tant au niveau des dispositifs que de son contenu. Selon Poussier (2009), bien qu'il existe des documents programmatiques contenant une liste d'œuvres et de référents artistiques pour le primaire, l'art semble toujours absente dans l'espace scolaire. Poussier, attribue cette situation (2009) d'une part, la pression constante que l'école subit contre les politiques éducatives et leurs familles qui accordent plus d'importance aux domaines tels que les mathématiques et le français, et d'autre part à la formation artistique chez les enseignants du primaire. Bien que les domaines artistiques soient considérés comme moins importants que ceux dit ci-dessus, le contenu de cette discipline au niveau primaire est orienté vers le développement de la créativité et de l'imagination en tant que compétences fondamentales que l'enfant doit développer. Cependant, Herth-Gerber (2014, p.268) explique que « l'école est en train de perdre son sens et son projet éducatif dans une articulation avec les réalités économiques » et que cela a amené à placer les arts plastiques dans une position ambivalente,

liée à la discussion convenue sur la technique, à l'utilité de leurs connaissances (Herth-Gerber, 2014).

Sans avoir l'intention de méconnaître les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation artistique, raison qui nous convoque, nous ne pouvons pas ignorer le fait que cette discipline en France est marquée également par la nécessité d'une revendication constante afin de défendre la place gagnée dans le curriculum, en raison de son état d'infériorité dans le système scolaire .

2. Structure et contenus de l'enseignement d'arts plastiques en France niveau lycée

Présentation

Dans cette phase, nous examinerons les orientations et contenus de la discipline dans tous les niveaux d'enseignement secondaire. Notre objectif est d'examiner l'organisation et les composants sur lesquels l'enseignement des arts plastiques est structuré. De même, il est prévu d'étudier les conceptions des discours qui apparaissent dans les programmes d'études de ce secteur. Ainsi à partir desquels se déduit l'approche pédagogique des arts plastiques, encadrée dans les objectifs-contenus, sa projection vers le processus d'apprentissage, l'enchaînement et la coordination des activités, entre autres.

Finalement, seront exposées les conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans la présente étude.

1. Structure et organisation d'enseignement d'arts plastiques

Les enseignements artistiques en France sont structurés par un cadre institutionnel composés d'horaires, de programmes, d'examens fixés par le ministère de l'Education nationale. Les cours sont mis en place par des enseignants spécialisés recrutés à travers d'un concours, qui sont à la fois évalués par les inspecteurs académiques (Baqué, septembre 2006). L'élève, après une classe de 3eme, a la possibilité de s'orienter en seconde générale et technologique. Ainsi, les enseignements artistiques tel que les arts plastiques, se déclinent sous différentes formes.

En seconde, les élèves ont l'option de choisir un enseignement *d'exploration*, parmi lesquels figurent : arts visuels, arts du spectacle, arts du son ou patrimoines.

De plus l'étudiant, selon ses intérêts, peut choisir l'option Arts appelé « facultative », dans lesquels nous trouvons différentes disciplines artistiques telles que : les arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire de l'art, musique ou théâtre.

Les éléments spécifiques qui caractérisent et différencient ces deux modalités artistiques, sont expliqués dans le tableau récapitulatif suivant:

Seconde enseignement d'exploration création et activités artistiques (1h30 par semaine)	Seconde enseignement facultatif arts (3 heures par semaine)
L'enseignement d'exploration est conseillé pour les élèves qui souhaitent passer un bac L spécialité en art, ou pour des élèves quel que soit leur projet d'option au futur.	Cet enseignement n'est pas obligatoire. Il peut être choisi par l'élève, en plus de ses enseignements d'exploration. Elle s'inscrit dans la logique de la seconde de détermination et ne constitue pas une phase obligatoire pour se souscrire au niveau première.

Tableau 4: différences de l'enseignement d'exploration et de l'enseignement facultatif
Source: élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts plastiques pour l'enseignement secondaire (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010).

Ce qui est intéressant de l'enseignement d'exploration, dont l'option, s'ajoute aux enseignements communs de tous les élèves de la classe de seconde, permettent à l'étudiant de se sensibiliser à des matières qu'il retrouvera en 1re et en terminale et dans ses études supérieures. Tous les enseignements d'exploration ne sont pas proposés dans chaque lycée. L'option d'exploration création et activités artistiques peut être choisi par les étudiants qui s'intéressent à l'art, mais ne se limite pas nécessairement au choix d'autres domaines.

En fait, pouvant prendre cette matière, ceux qui souhaitent opter pour d'autres bacs généraux. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un enseignement d'exploration, dont la modalité constitue une fenêtre permettant à l'étudiant de découvrir d'autres possibilités de développement artistique et d'enrichir son bagage culturel.

L'enseignement facultatif, contrairement à l'enseignement d'exploration, possède deux fois plus d'heures. Elle s'inscrit dans la logique de la seconde de détermination et ne constitue pas une phase obligatoire pour souscrire au niveau de la première. La sélection peut être choisie par l'élève en plus de ses enseignements d'exploration.

Toutefois, en passant en premier, ceux qui décident de poursuivre une discipline artistique, comme celles qui ont été précédemment désignées comme option facultative, l'étudiant doit choisir entre deux options décrites dans le tableau récapitulatif suivant :

L'option facultative, avec un volume de trois heures par semaine, peut être choisie dans la première et en terminal, par tous les étudiants qui souhaitent approfondir leurs disciplines artistiques, indépendamment de leurs connaissances et capacités artistiques antérieures, laquelle sont évaluée dans le bac avec un coefficient de 2, à l'oral. Par contre, dans l'option spéciale dont le volume est de 5 heures par semaine, il est généralement choisi par les étudiants qui ont suivi la seconde d'enseignement facultatif en arts.

En plus de cette option, les élèves peuvent aussi choisir l'enseignement facultatif artistique, soit un total de 8 heures par semaine. L'élève s'inscrit dans ces options si elles sont proposées dans son lycée. Après le bac, cette spécialité permet d'envisager de passer les concours d'écoles d'art ou d'entrer dans une école d'arts appliqués. L'option obligatoire de spécialité est évaluée au baccalauréat avec un coefficient important : 6 en série L, 3 (écrit), 3 (oral).

Tous ces options ont pour but de permettre à l'étudiant de définir et découvrir son propre chemin. Pour Chanteux « si un élève participe plusieurs années à un atelier, il y a de grandes chances qu'en fin de parcours, il ait vraiment pris conscience de ce que peut être sa démarche artistique. Ce qui est visé c'est une réelle intimité avec l'art (2001, p. 3).

2. Contenus et compétences requises par le programme d'études

2.1. Seconde du lycée enseignement d'exploration Arts Visuels

Les programmes d'études décrivent l'arts plastiques ainsi que la production d'objets vu principalement par l'œil du spectateur. L'arts visuels comprennent les expressions liées aux arts plastiques et aux nouvelles techniques: la photographie, le cinéma, l'art audiovisuel et l'art numérique. De la même manière, ils explorent toutes les nouvelles dimensions de l'image, dans le but de réfléchir sur la culture visuelle et les manifestations artistiques les plus contemporaines (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010).

La question centrale de ce niveau est dirigée à la restitution du travail de l'artiste cadre dans la production de sa pratique artistique, parfois inconnue par l'étudiant. Connaître le travail de l'artiste la peinture, la sculpture, le cinéma, la photographie ou toute autre création associée aux arts visuels permet à l'étudiant de développer une réflexion par rapport à l'utilisation des matériaux, ainsi que de pratiquer l'élaboration des différentes méthodes de production d'une œuvre. L'objectif principal est que les élèves puissent acquérir des compétences, des pratiques et des processus créatifs, afin de développer le sens esthétique. Se poser des questions pour la réalisation d'un ou plusieurs projets, l'étudiant découvre peu à peu les spécificités des domaines artistiques qu'il explore et enrichit sa culture à travers l'étude des œuvres. En même temps, l'étudiant-e découvre les parcours de formation de l'enseignement supérieure. Pour la mise en œuvre de l'enseignement d'exploration et la réalisation de projets, les élèves doivent s'appuyer sur une ou plusieurs questions, des lieux de création artistiques (musées, expositions, une rétrospective d'un peintre ou d'un réalisateur de cinéma, un festival, un site multimédia, un atelier photographique, etc.). À travers de la réalisation des projets, l'intention se concentre sur le fait que l'étudiant développe progressivement l'acquisition de compétences artistiques plus réfléchis. C'est-à-dire que l'élève soit capable de développer, à partir de l'exploration, des jugements esthétiques soit au sein de l'école, soit dans d'autres domaines de la vie sociale. Ce qui implique de développer le champ de l'appréciation puisque « la perception des formes artistiques visuelles pose des exigences particulières à l'observateur » (Eisner, 1972, p. 95).

À travers les objectifs et les contenus, il est clair que l'on cherche à développer le domaine productif et critique, en relation avec des œuvres explorant de nouveaux formats liés aux médias.

2.2. Seconde enseignement facultative

Le programme de seconde facultative, cherche que l'élève développe une pratique artistique, ainsi il articule la pratique plastique autour des liens qui ont « la forme » et « l'idée », dont le but c'est que l'étudiant puisse expérimenter le processus qui va de l'idée à la création. Son contenu est fondé sur deux voies d'étude principale. D'une part, le dessin comme pratique fondamentale pour l'exercice de l'observation et la ressemblance la valeur expressive de l'écart. Aussi la matérialité est considérée comme le rapport qui s'établit entre la réalité et les matériaux utilisée dans l'œuvre et la qualité physique de l'objet artistique. À ce niveau, le questionnement est centré sur matérialité et le processus, appuyé sur des références précises et diverses.

Le savoir faire, c'est à dire la pratique est liée avec la formation culturelle générale à travers de l'histoire d'arts, fondé sur la fréquentation des œuvres, de façon à offrir des sources afin de transmettre des connaissances pour nourrir l'imaginaire de l'élève, l'inspiration et développer chez l'élève un point de vue critique et parallèlement faire affleurer le sens de l'observation et de la découverte. Ainsi on s'attend à ce que l'élève soit capable d'analyser et décrire une œuvre, avec un vocabulaire approprié à la discipline. Par ailleurs, mettre en question le processus qui a fait apparaître ces notions avec le but de donner du sens à l'œuvre et situer ce dernier avec d'autres œuvres ou styles artistiques que l'élève à découvert durant le processus. Les compétences acquises en seconde, doivent emmener à l'élève à continuer une formation en arts plastiques en cycle terminal en série L, soit en enseignement obligatoire ou enseignement facultatif en vue d'un parcours professionnel dans l'enseignement supérieur.

Dans les objectifs exposés, trois aspects sont à développer à ce niveau sont identifiés: le domaine productif, critique et culturel, non seulement à partir de la simple expérimentation de la matérialité, mais à partir d'un regard qui implique une recherche sur la matérialité se référant sur les formes de la création artistique contemporaine en conjugaison avec l'histoire de l'art, c'est-à-dire en fonction de leurs précurseurs et de leurs contextes. De cette manière, le développement de la créativité de l'élève repose sur une vision esthétique et critique, c'est-à-dire à partir de la compréhension des enjeux artistiques et la diversité des formes

d'expression plastique qui sont nées tout au long de l'histoire jusqu'à aujourd'hui (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010).

2.3. Arts Plastiques au cycle Terminal, enseignements facultatifs

En cycle terminal, les objectifs d'arts plastiques se concentrent sur la pratique artistique. À travers d'une pratique engagée l'élève doit comprendre les principaux enjeux artistiques, fondés sous les formes de la création contemporaine et selon l'exprime Pélissier dans son ouvrage intitulé *La Pratique* (s.d, p. 2) se développe à partir de « la production des idées et analyse ».

Ces deux phases on va les retrouver dans le nouveau concept de « pratique » tel qu'il s'est élaboré dans le secondaire : une phase d'exploration par rapport à la question que pose toute proposition de travail au cours de laquelle les élèves réalisent des travaux dans un sens plastique artistique et une phase d'ordre critique ou théorique portant sur ces travaux. C'est par ces deux phases articulées, liées, que vont s'éprouver et s'apprendre les arts plastiques (Pelissier, s.d, p. 2) .

Plus spécifiquement, l'étudiant articule la pratique plastique, sur les relations qui existent entre la représentation et la présentation, ceci s'agit de développer des compétences plastiques qui lui permettent maîtriser les moyens plastiques de leurs projets. Parallèlement, l'élève à travers de la pratique artistique, l'expérimentation et l'usage des outils traditionnels doit construire des attitudes artistiques transversaux, c'est à dire, comprendre à travers de leurs capacités les méthodologiques des processus créatifs. Parmi l'élaboration d'une production plastique et la maîtrise des différents matériaux, l'élève travaille les capacités expressives fondées dans l'exercice d'une pratique critique, ayant comme objectif pouvoir choisir et développer ses propres moyens d'expression. D'autre part, il est nécessaire que l'étudiant développe des compétences théoriques et culturelles qui le conduisent à comprendre la dimension contextuelle d'une œuvre, en tenant en compte les conditions qui lui ont permis l'existence. Prise dans ce sens, « la dialectique entre action et réflexion et s'appuie en permanence sur l'ensemble des connaissances théoriques, culturelles, techniques. La maîtrise technique ne permet pas à l'élève d'avoir un projet autre que le but fixé, la pratique l'y oblige » (Chanteux, 2001, p.2)

Pour cette raison, il est fondamental que l'étudiant acquière des compétences de l'histoire et de l'art pour comprendre comment l'œuvre se signifie dans la contingence, ce qui exige de réfléchir sur la réalité actuelle dans la classe de terminale, la problématique de la « présentation » est traduite à partir de la relation et de la pratique artistique de l'élève avec trois œuvres importantes, ayant comme but de promouvoir et soutenir l'analyse de ces dispositifs. En ce qui concerne les œuvres, les deux premières appartiennent à la création du XX^{ème} siècle, la troisième est inscrite obligatoirement dans une période précédente. Cette méthode cherche à développer les exercices techniques et intellectuels dans la création d'une œuvre, leur mise en place, ainsi que de réfléchir et acquérir des connaissances pratiques et culturelles (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010). Tout ce qui précède nous montre que une des caractéristiques de l'approche d'arts plastiques à ce niveau, est le fait de donner une grande importance aux motivations et au projet de l'élève, c'est-à-dire, donner à l'élève la liberté d'élaborer un projet créatif, individuel ou collectif. C'est intéressant que la pratique artistique soit abordée non seulement à partir d'une simple inclusion de nouveaux matériaux, mais aussi à travers de la création d'une œuvre en tant que recherche, une exploration axée sur le travail d'artistes et de contextes historiques

2.4. Arts Plastiques au cycle terminal, enseignements obligatoires et de spécialité

Dans cette étape, l'élève doit concrétiser une pratique artistique, ce qui l'oriente à maîtriser les matériaux qu'il faut adopter ou utiliser pour ses projets. Au cours des différentes étapes des processus, on attend que l'élève ait acquis des compétences visées à la poursuite d'études dans le domaine artistique ou bien qu'il acquiert une culture générale solide, et une ouverture intellectuelle sensible. Par rapport aux contenus, l'axe de première se centre dans la figuration, et en terminal la question de l'œuvre. Ce programme est cadré dans l'articulation d'une pratique plastique sensible et mise en relation avec les formes de la création artistique, comprenant l'impact des œuvres dans des contextes historiques, considérant les apports conceptuels, et esthétiques.

L'image en tant que question central sera présente tout au long de cette étape dans la pratique artistique et réflexive de l'élève, surtout à travers des moyens de représentation comme la photographie. L'image comme axe central, l'élève doit réfléchir et distinguer entre ce qui est représentable et ce qui ne l'est pas (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010).

Finalement, en cycle terminal l'élève consolide sa méthode à travers la description et d'une analyse critique et argumentée utilisant un vocabulaire approprié à la discipline. Il est recommandé pour la description que l'élève maîtrise des notions importantes comme, sujet, composition spatialité etc. D'ailleurs, à travers la décomposition d'une œuvre il est conseillé que l'élève soit capable d'expliquer la production du sens qui naît du texte visuel. Ainsi, dans l'analyse, l'accent est mis sur la capacité de contextualiser l'œuvre dans le temps, de manière à pouvoir mettre en relation des œuvres du passé avec des œuvres contemporaines. Dans les contenus et les compétences proposés, on peut constater qu'il existe une appréciation de l'art en tant que domaine de la production de connaissances dans lequel le reflet de l'environnement et du contexte culturel est placé comme un axe central. L'analyse du contenu de chaque année nous dit que l'étudiant, tout au long de sa formation artistique, est invité à développer la production de différents langages artistiques (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010). Ainsi, en phase terminale, la créativité s'approfondit à partir d'un prisme esthétique par le biais de la formulation et la concrétisation d'un projet artistique, appuie sur l'expérience de l'élève. Ce qui sans doute favorise la capacité de construire une conscience critique qui, à long terme, pourrait signifier le développement d'une conscience avec de la sensibilité devant son environnement quotidien et conjointement l'exercice de ses droits de citoyen. Finalement, dans les contenus d'arts plastiques, nous pouvons constater aussi, que les objectifs d'apprentissage proposées sont conformes aux positions théoriques de auteurs comme Alain Kerlan et Joëlle Zask (2017, p. 116) ceux qui considèrent que:

Le fait qu'enseigner l'art en tant que méthode pour le développement de la « créativité » (qui pourra être utilisée ensuite par l'élève dans n'importe quel aspect de son existence, et pas seulement dans le domaine de l'art), justifie que cet enseignement puisse être considéré comme un paradigme de la bonne éducation en général et, plus largement, de la « bonne société ».

Conclusion intermédiaire

Les caractéristiques générales et la structure du système éducatif français, présente des qualités très intéressantes, dont les caractéristiques peuvent constituer des éléments significatifs qui invitent à réfléchir sur la possibilité de reproduire ces aspects dans le système éducatif chilien.

Parmi ces qualités, on peut citer l'existence d'une organisation normative unique pour tous les centres éducatifs, l'accent est mis par l'État pour soutenir l'enseignement public comme le secteur principal, la réglementation et certification du personnel qui travaille en éducation, la législation dans le domaine de l'éducation qui évite la dispersion et assure l'unification du système, l'existence des Inspections Générales, qui sont responsables de l'évaluation du système éducatif. En ce qui concerne l'élaboration des programmes d'enseignements secondaires, nous pouvons souligner positivement le lien entre le monde scolaire et le monde du travail, le lien entre les matières étudiées et l'enseignement supérieur, la liberté de choix, les possibilités différentes et variées du parcours d'études, etc.

Nous essaierons une analyse et une synthèse des programmes d'études. Ceux qui mettent à jour les objectifs, cherchent à donner aux élèves qui ont le désir, l'opportunité d'apprendre à s'exprimer de manière artistique avec des pratiques variées. Donc, c'est un choix qui s'adresse à tous ceux qui manifestent la curiosité pour le domaine artistique.

En ce sens, il faut souligner que les arts plastiques, suivis après le collège, continuent au lycée, mais pas pour tous les lycées. Cela dépendra du parcours et de la formation professionnelle que l'élève a l'intention de continuer.

À cet égard, les caractéristiques transversales de tous les niveaux de l'enseignement secondaire sont structurées autour de trois objectifs principaux; expression, réflexion, critique et culture. C'est ainsi que l'on se propose de livrer les principaux outils pour que les étudiants puissent développer leurs propres moyens d'expression et acquérir une culture artistique ouverte à la diversité. Parallèlement, il s'articule autour de trois éléments: la pratique, la culture, la technique et la méthodologie. Donc, les composants, dans un point de vue global cherchent que cette matière, soit un milieu qui favorise chez l'étudiant la construction de sa personnalité, de la pensée critique et de la formation d'un citoyen responsable avec la société. D'un autre côté, on peut en déduire que la fréquentation et l'appréciation des œuvres, combinées à la pratique artistique, visent à contribuer au développement de la pensée

divergente, à l'élargissement du contexte culturel et à la connaissance des repères historiques pour encourager les étudiants à être sensibilisé avec leur passé et leur présent.

De même, le développement des techniques qui se dégagent du discours théorique des programmes, est un élément important dans l'articulation de l'utilisation des outils et des concepts théoriques avec lesquels l'étudiant soutiendra sa pratique artistique.

Concernant le travail méthodologique que l'étudiant doit développer dans sa pratique artistique, il est inscrit comme un processus important dans l'organisation des étapes à suivre sur la notion d'un problème, afin de générer de nouvelles idées et connaissances.

Enfin, en analysant la structure et les contenus des programmes d'études des arts plastiques, on peut en déduire qu'il s'agit d'un programme flexible. C'est-à-dire que même s'il détermine des objectifs à atteindre et des apprentissages indispensables pour la formation, et pour la réussite du baccalauréat, il ne s'agit pas d'une application rigide du programme de base ou d'une application mécanique en classe. Au contraire, bien que les dimensions des textes soient déterminées, celles-ci sont plutôt des notions d'apprentissage, ce qui donne à l'enseignant et à l'élève la liberté de déterminer les thèmes et les activités à développer pendant l'année scolaire. Étant donné que le programme est flexible, cela donne à l'enseignant la liberté de développer la créativité et la pratique pédagogique en fonction du contexte de chaque réalité.

À notre avis, l'aspect la plus remarquable du programme est qu'il permet aux étudiants, d'une part, de rechercher leur propre pratique artistique en fonction de leurs intérêts et, d'autre part, de développer leur pratique non comme un produit fini axé sur le résultat, mais en tant que processus d'enquête en tant que outil pour produire des idées; un discours critique, réfléchi à travers d'un langage artistique.

Par conséquent, la somme de tous les éléments cités, contribuent sans aucun doute à la formation d'être autonomes capables de prendre leurs propres décisions. Indépendamment de l'option professionnelle que l'étudiant prendra à l'avenir; qu'il soit artiste ou non, les arts plastiques contribueront positivement à sa vie d'adulte.

Partie III

Chapitre VI: Analyse et interprétation des données

Présentation

Ce chapitre, divisé en deux parties, présente les analyses et les résultats des interviews et des observations faites aux professeurs de la matière intitulés Arts Visuels au Chili et Arts Plastiques en France.

Dans la première partie, sont présentées les analyses des témoignages des participants, on cherche à construire la réalité sur la façon dont l'enseignement de ce domaine est développé au Chili. Ainsi, à travers l'analyse des discours des enseignants, nous voulons comprendre quel est le sens que les professeurs de ce domaine accordent à l'enseignement de cette matière, il nous intéresse aussi de connaître leur point de vue par rapport aux programmes d'études, ainsi que les conditions dans lesquelles cette matière est enseignée. Enfin, identifier les difficultés auxquelles les enseignants doivent faire face pour atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale à travers le curriculum. En effet, de l'ensemble de ces facteurs mentionnés, dépendra la pratique et l'acquisition d'expériences significatives pour les étudiants.

De même, afin d'avoir une référence, nous confronterons les données des professeurs du Chili avec les témoignages des professeurs qui enseignent en France, ceux qui ont été interviewés avec la même grille d'entretien. Dans cette confrontation, l'accent est mis sur les progressions que le système éducatif français a développées dans ce domaine.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, sont exposés les résultats des analyses des observations, dont la technique de collecte de données sert de base pour connaître l'environnement dans lequel l'enseignement de ce domaine est développé, les orientations par rapport aux pratiques pédagogiques employées par les enseignants et comment ils appliquent les programmes d'étude dans l'enseignement secondaire. L'objectif principal de ces observations est de comparer par le biais de la triangulation des données, les informations obtenues lors d'entretiens avec des enseignants.

Analyse d'entrevues

Pour débiter le processus d'analyse, nous avons transcrits dix-huit entretiens d'enseignants d'Arts Visuels du Chili, spécifiquement de la Région Métropolitaine, et dix-sept entretiens d'enseignants donnant cours dans la Région d'Île-de-France. Sur la base des transcriptions, une lecture approfondie des témoignages des enseignants a été effectuée pour permettre le processus basé sur la décomposition, l'analyse et la comparaison des données. De cette façon, nous cherchons à obtenir des similitudes et des divergences pour structurer les catégories d'analyse des entretiens en fonction des informations obtenues. Dans la construction du système de catégories et sous-catégories, entre en jeu la créativité du chercheur pour les nommer de façon assertive, ainsi que pour contraster et intégrer les encodages, ceux qui à l'origine étaient désorganisés. À cet égard, nous avons décidé de sélectionner les sujets les plus importants pour faciliter la lecture et, surtout, pour répondre à la question de recherche: Quels sont les facteurs qui déterminent le développement des Arts Visuels, dans les lycées publics de la Région Métropolitaine, et les obstacles auxquels les professeurs de cette matière doivent quotidiennement faire face pour la réussite de leurs objectifs ?

Bien que les codes aient été regroupés en catégories, à partir du dialogue approfondi et de la problématisation des résultats émergents, cinq grands domaines de travail ont été identifiés: Environnement et Contexte (EC), Programmes d'Études (P.E), Enseignement de la Discipline (E.D), Contribution et Stratégies d'Enseignement (C.S.E), Inspection et Participation des Enseignantes (I. P. E).

Système de catégories et de sous-catégories

Catégorie	Code	Sous-catégorie
Environnement et Contexte	E. C	Contexte social du lycée
		Nombre d'étudiants par classe
Programmes d'Études	P.E	Formation professionnelle et choix de profession
		Perceptions des Programmes d'études
		Elaboration du programme d'études: participation, coopération
Enseignement de la discipline	E. D	Matériels, infrastructure et ressources pour l'enseignement des arts visuels
		Reconnaissance de la discipline au lycée.
		Difficultés dans l'application du contenu
		Difficultés des étudiants
Contribution et Stratégies d'Enseignement	C.S.E	Sens / contribution de l'éducation artistique
		Apprendre à penser la réalité en classe
		Pratiques pédagogiques
		Stratégies didactiques dans l'enseignement d'arts visuels
Inspection et Participation des enseignantes	I.P.E	Inspection Pédagogique
		Participación et Rétroaction professionnelle entre professeurs
		Propositions de changements pour l'évolution de la matière

Tableau 5: Système de catégories et de sous-catégories. (Source : élaboration propre)

Dans chaque catégorie, une série de sous-catégories ont été identifiées en répondant aux indicateurs fournis par les différents informateurs et directement liés aux principaux sujets sélectionnés, comme cela est détaillé dans la Table de Système des Sous-catégories. La classification des codes nous a permis de gérer l'accumulation des informations collectées lors de l'enquête afin d'analyser et d'interpréter les données qualitatives et ainsi de présenter les résultats en fonction des objectifs proposés.

Définitions des sous-catégories

En ce qui concerne la présentation des résultats et l'interprétation des entretiens, nous analysons les témoignages des enseignants du point de vue des différentes catégories. Nous nous concentrons donc sur les sous-catégories respectives définies comme indiqué ci-dessous.

Environnement et contexte	
Sous-catégories	Définition
Contexte social du lycée	Comment les enseignants comprennent, définissent ou perçoivent le contexte dans lequel ils travaillent
Nombre d'étudiants par classe	

Programmes d'études	
Sous-catégories	Définition
Formation professionnelle et choix de profession	Formation et raisons pour lesquelles ils ont choisi la pédagogie
Perceptions des Programmes d'études	Perception que le professeur des arts a de l'organisation et de la proposition de contenu des programmes d'études d'arts visuels de l'enseignement secondaire
Elaboration du programme d'études	Participation des enseignants à la conception des programmes d'études

Enseignement de la discipline	
Sous-catégories	Définition
Reconnaissance de la discipline au lycée.	Reconnaissance manifestée directement ou indirectement par l'enseignant sur l'importance de la discipline dans le lycée.
Difficultés dans l'application du contenu	Difficultés manifestées par l'enseignant, et obstacles pour assister à l'enseignement des arts visuels
Difficultés des étudiants	Difficultés que présentent les étudiants dans le domaine des arts visuels
Matériaux et ressources pour l'enseignement des arts visuels	Éléments / outils que l'enseignant utilise pour développer les contenus des arts visuels; tout ce qui peut faciliter la tâche de médiation entre la pratique artistique et l'étudiant

Contribution et Stratégies d'Enseignement	
Sous-catégories	Définition
Sens / contribution de l'éducation artistique	Vision que les enseignants ont de la contribution de l'enseignement artistique chez l'élève; comment ils abordent différents types de contenu et comment ceux-ci sont liés à d'autres contenus
Stratégies d'enseignement	Actions entreprises par l'enseignant pour atteindre les objectifs proposés par le ministère de l'éducation; tactiques, méthodes et techniques utilisées pour couvrir leurs besoins
Pratiques pédagogiques	Utilisation des moyens et des attitudes pour appliquer l'enseignement; style adopté par le professeur dans sa classe
Apprendre à penser la réalité en classe	Comment les enseignants abordent dans la classe des sujets qui encouragent l'élève à penser à la réalité face à l'environnement social dans lequel ils vivent

Inspection et Participation des enseignantes	
Sous-catégories	Définition
Inspection Pédagogique	Les contrôles existants qui permettent de protéger ce qui est enseigné et comment il est enseigné
Rétroaction professionnelle	Rencontres permanentes de professeurs d'arts visuels; échange de méthodologies, discussion des difficultés entre pairs
Propositions pour l'évolution du sujet	Mesures et changements substantiels qui, selon l'enseignant, doivent prendre en compte le système éducatif, de sorte que l'étudiant acquiert des connaissances adéquates pour une éducation viable et efficace

Tableau 6: Système de définitions des sous-catégories (*Source: élaboration propre*)

Univers des enseignants

En ce qui concerne l'identité des enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche doctorale, nous avons décidé de protéger la vie privée et le respect de la confidentialité sur le plan des données personnelles par le biais de l'anonymat, afin d'éviter l'identification du sujet de la recherche. Pour cette raison, un code alphanumérique est défini pour identifier le matériel en fonction de chaque enseignant.

Univers des enseignants interviewés au Chili, Région Metropolitana		
Code l'enseignant	Commune	Formation professionnelle
P.1.CH	Maipú	Péd. en Arts Plastiques. Licence en Éducation (honoraire)
P.2.CH	La Pintana	Publiciste. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.3.CH	Santiago	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.4.CH	Santiago	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.5.CH	Estación Central	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.6.CH	Quinta Normal	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en éducation. (Contractuel)
P.7.CH	Pedro Aguirre Cerda	Licence en Art Plastique. (Contractuel)
P.8.CH	Lo Espejo	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation (honoraire)
P.9.CH	Talagante	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en éducation. (Contractuel)
P.10.CH	San Bernardo	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.11.CH	Peñalolén	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (titulaire)
P.12.CH	Cerro Navia	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.13.CH	Puente Alto	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.14.CH	San Bernardo	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en éducation. (Contractuel)
P.15.CH	Conchalí	Licence en Art Plastique (honoraire)
P.16.CH	La Granja	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.17.CH	Recoleta	Licence en Art Plastique. Licence en Éducation. (Contractuel)
P.18.CH	Santiago	Pédagogie en Arts Plastiques. Licence en éducation. (Contractuel)

Tableau 7: univers des enseignants interviewés au Chili. (Source: élaboration propre)

Univers des enseignants interviewés en France, Région Île-de-France		
Code de l'enseignant	Canton	Formation professionnelle
P.1.FR	Paris	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.2. FR	Drancy	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.3. FR	Paris	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.4. FR	Paris	Beaux Arts. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.5. FR	Noisy le Sec. Seine Saint Denis	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES)
P.6. FR	Sevran	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.7. FR	Villeneuve-le-Roi. Val de Marne	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.8. FR	Paris	Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.9. FR	Paris	Licence en Philosophie. Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.10. FR	Paris	Licence en Musique. Licence en Arts Plastiques. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.11. FR	Livry Gargan. Seine Saint Denis	École d'art graphique. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.12.FR	Paris	Arts Déco (CAPES)
P.13.FR	Versailles	Licence en Art Plastique. Master Arts plastiques (CAPES et l'Agrégation)
P.14.FR	Argenteuil.	École du Louvre. (CAPES)
P.15.FR	Saint Denis	Licence en Art Plastique. Master Arts plastiques (Agrégation)
P.16.FR	Paris	Licence en Art Plastique. Master Arts plastiques (CAPES)
P.17.FR	Aubervilliers Seine-Saint-Denis	Licence en Art Plastique. Master Arts plastiques (CAPES)

Tableau 8: univers des enseignants interviewés en France. (Source: élaboration propre).

Analyse d'entretiens avec des enseignants d'arts visuels de l'enseignement secondaire

Dans l'objectif de connaître la réalité vécue lors du développement de l'enseignement des Arts Visuels au Chili et des Arts Plastiques en France dans les lycées du secteur public, l'analyse de la parole de chacun des professeurs interrogés nous a fourni des informations en fonction de chaque réalité et contexte. Pour lesquels les résultats suivants ont été obtenus:

Résultats

1. Environnement et contexte

1.1. Contexte social du lycée

Au Chili, la décentralisation administrative de l'éducation a ouvert un nouveau mode de financement dont le système a redynamisé le secteur privé. Le pourcentage d'étudiants inscrits dans le système public n'atteint que 37,5%. De cette manière, le financement de l'éducation a conduit à concentrer les étudiants de moins de ressources et vulnérables dans des établissements publics, transformant ce secteur en un système de ghetto. Ce secteur présente actuellement un indice de vulnérabilité économique de 79% (OCDE, 2014).

L'une des difficultés rencontrées par les enseignants qui travaillent dans des écoles disposant d'un indice de vulnérabilité économique est que, pour réussir une bonne classe, les élèves doivent disposer d'une base de sécurité répondant au minimum nécessaire à la vie de chaque individu. Maslow (1991), à travers sa « Théorie de la Motivation Humaine », définit comme la hiérarchie des besoins et des facteurs qui motivent les personnes: physiologique, sécurité, affiliation, reconnaissance et réalisation de soi. Dans le cas contraire, les étudiants ne pourront pas se concentrer sur l'étude.

Selon le témoignage des professeurs interrogés, le contexte qui caractérise les lycées dans lesquels ils travaillent, est d'une grande vulnérabilité sociale; Selon leurs mots, ils définissent et perçoivent le contexte à travers une variété d'éléments qui le déterminent.

« A vrai dire, c'est très divers, la plupart viennent du Castillo, c'est une cité extrêmement pauvre et avec beaucoup de violence, qui est à l'entrée de La Pintana, et ce sont des adolescents qui ont vécu beaucoup de choses, en réalité ils ont expérimenté beaucoup de choses dans la rue, dans plusieurs cas, ils s'occupent de leur famille, de leurs frères, peut-être qu'ils ne vivent pas tous dans une pauvreté extrême, mais il y a beaucoup de vulnérabilité sociale, c'est avant tout de la faute des parents; beaucoup de pères absents, beaucoup de familles dysfonctionnelles très encombrées, alors je pense que c'est un miracle que ces jeunes soient ici, et si on va plus loin, parfois nous les profs on stagne pour des choses sans importance » (P.2.CH. La Pintana).

Celle-ci, doit être l'un des aspects non résolus, les plus notoires que les enseignants rencontrent chaque jour. Il y a des situations où la participation des deux parents sur le lieu de travail amènent l'enfant à se trouver seul chez lui, une fois la journée scolaire terminée. C'est pour cette raison que beaucoup d'étudiants des établissements municipaux vivent dans une situation d'abandon. Dans les cas les plus extrêmes, ils doivent assumer des responsabilités d'adulte lorsqu'ils prennent en charge leur famille. Une situation complexe, surtout à un âge difficile, où les étudiants définissent leur identité et leurs intérêts.

« Le contexte social est très complexe, c'est-à-dire les histoires sont ... on ne sait pas ce qui se passe en dehors du lycée quand les élèves partent, car ils arrivent dans une maison où on ne se soucie peut-être pas d'eux ; ils arrivent à la maison où peut être la mère n'habite pas, où la mère arrive la nuit; ils prennent soin d'eux-mêmes, personne ne leur demande comment ils vont. » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda).

Cette enseignante, explique dans l'interview la situation de perte et de mépris des parents face à leurs enfants. En raison du manque de sécurité dans lequel les étudiants sont insérés chez eux, les étudiants passent de nombreuses heures au lycée, de sorte que l'on peut parfois penser que l'école est avant tout une garderie. Durkheim (1989) a déclaré que l'éducation est l'action exercée par les générations les plus âgées sur les générations encore immatures, mais que ces dernières ne devraient pas être uniquement des enseignants, mais également des familles, car elles ne visent pas uniquement à développer des attitudes intellectuelles chez les étudiants, mais le but est la socialisation de la jeune génération, et les enseignants ne peuvent y parvenir sans le soutien des parents.

« Les parents les envoient au lycée, et après ils ne s'en préoccupent plus; il y a des enfants qui sortent tôt , mais ils préfèrent rester au lycée parce que personne ne prend soin d'eux à leur domicile. » (P.4. CH. El Bosque)

Cette enseignante, explique dans l'interview la situation de perte et de mépris des parents face à leurs enfants, ce qui démontre que les priorités des parents et de la société ne concernent pas le soin des enfants. En raison de ce manque de sécurité dans lequel les étudiants sont insérés chez eux, les étudiants passent de nombreuses heures au lycée, de sorte que l'on peut parfois penser que l'école accomplit la fonction sociale de classification et de garderie.

« C'est un lycée vulnérable, dans ce sens plus qu'économiquement, les jeunes ont de nombreux problèmes personnels et parmi ces problèmes personnels, la consommation de drogues de différentes sortes ... nous sommes à la pointe en matière de drogues et de marijuana. Pour nous c'est quelque chose de normal et de commun maintenant, depuis l'année dernière les jeunes explorent la consommation d'anxiolytiques qu'ils mélangent, et ainsi ils font tout un mélange de choses » (P.3.CH. Santiago).

Selon ce qui a été souligné et ce que d'autres professeurs ont dit, la consommation de drogue est devenue habituelle chez les jeunes. Parfois, des problèmes personnels conduisent l'élève à chercher à s'échapper de la réalité en utilisant des drogues pour soulager l'anxiété.

D'ailleurs, l'ensemble des témoignages montre que beaucoup d'étudiants sont issus d'une famille dysfonctionnelle, avec des parents absents et remplacés dans certains cas par une autre famille. À cela s'ajoute le problème psychologique que le manque de sécurité a causé chez les étudiants. Cet élément, non mineur, représente un problème lorsque vous essayez d'inculquer aux élèves des valeurs liées aux devoirs et aux responsabilités. Cependant, selon les récits, il existe aussi certaines familles qui s'inquiètent de l'apprentissage de leurs enfants.

Un autre point qui attire l'attention est la consommation de drogues, qui conduit l'étudiant à l'état de présence absente. Cela signifie que l'élève n'est pas en mesure d'exécuter des actions selon les indications de l'enseignant, même lorsqu'il est présent en classe, en faisant abstraction de sa réalité la plus proche. En outre, les problèmes familiaux associés à la consommation de drogue entraînent souvent une mauvaise réaction des élèves, c'est-à-dire, un manque de respect pour l'enseignant, des difficultés à apprendre ou tout simplement l'inactivité en classe. L'élève est alors difficile à stimuler et incapable d'internaliser les connaissances fournies.

En outre, les étudiants en situation de vulnérabilité proviennent généralement de familles dont le capital culturel est faible ce qui a comme conséquence que l'élève a des difficultés pour développer des idées et penser de manière abstraite. Cette situation pourrait générer un conflit de cultures entre l'école et les élèves, rendant difficile l'interaction entre les enseignants et

leurs élèves, puisqu'une des plus grandes difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés est la divergence entre leurs façon de penser et celle de leurs étudiants (Lowenfeld et Brittain, 2008)

Maintenant en regardant vers l'extérieur, en France, l'enseignement public est le principal secteur d'enseignement où le pourcentage d'élèves inscrits atteint 83%. En ce qui concerne la manière dont les enseignants perçoivent le contexte social dans lequel se déroule l'activité éducative, beaucoup s'accordent à dire qu'elle est mélangée, c'est-à-dire qu'il y a des difficultés sur le plan socio-économique, mais que dans ces établissements publics, il n'y a pas que des étudiants en situation de vulnérabilité; il y a des étudiants dont les parents ont un niveau d'éducation élevé, ainsi que de nombreux étudiants dont les familles sont des immigrés et qui sont en situation illégale. La plupart des enseignants sont d'accord sur ce sujet.

« Oui il y a des difficultés sociales. Alors c'est un peu mélangé, il n'y a pas que ça, il y a aussi des élèves qui sont des enfants de profs ... Mais, il y a quand même beaucoup de gens qui sont dans des situations sans papier, ou qui sont dans des situations financières ou économiques un peu compliquées.. Il y a des jeunes qui sont virés de chez leurs parents, qui sont en foyer, il y en a beaucoup » (P.1.FR. Paris).

De même, d'autres professeurs soulignent que ces contextes difficiles se manifestent de manière dramatique dans les écoles secondaires situées dans des secteurs à faible revenu ou défavorisés, où un plus grand nombre d'élèves se concentre dans des situations de vulnérabilité, caractérisées par un niveau élevé de violence et de pauvreté. Par contre, il existe des secteurs favorisés, où les difficultés socio-économiques s'atténuent, néanmoins dans une certaine mesure le degré d'abandon est également présent, en raison de la charge horaire des parents, ce qui rend difficile l'attention de leurs enfants. Dans ce sens, il est intéressant de connaître la perception des professeurs en ce qui concerne l'inquiétude des parents pour leurs enfants car les enseignants ne peuvent pas se charger seuls de l'éducation des enfants; c'est un sujet qui n'est pas l'unique responsabilité des enseignants.

« Moi j'ai fait les 2 extrêmes. J'ai commencé par du ZEP 4 avec une très haute violence et une pauvreté et des problèmes sociaux, donc à Clichy. C'était pas facile tous les jours. Et puis là je suis à Versailles et puis bon, j'ai quand même des élèves très favorisés. Mais après, beaucoup d'élèves ne voient pas beaucoup leur parents, parce que leur parents ont des métiers très prenant au niveau du temps, donc j'ai aussi des élèves qui sont un peu laissé à l'abandon. C'est un peu étonnant en fait » (P.13.FR. Versailles).

L'un des principaux problèmes, dû à la négligence des parents envers leurs enfants, c'est celui de la privation émotionnelle, ce qui provoque également des répercussions sur les enfants au moment d'aller à l'école et qui doivent achever leurs devoirs scolaires. Il y a aussi des situations dans lesquelles beaucoup d'étudiants vivent en cités et la violence revient quotidiennement dans leurs familles. Ces difficultés socio-économiques résultent souvent du chômage des parents ou du fait que leurs emplois sont mal rémunérés car ne s'agit pas de postes hautement qualifiés.

« Globalement, le milieu n'est pas très favorisé... beaucoup de chômage, ou des métiers, souvent, qui ne relèvent pas des cadres supérieurs. Voilà, ouais, non un milieu plutôt défavorisé, beaucoup d'élèves qui sont en cité, quand même, pas mal de cités » (P.2. FR. Drancy).

Le contexte décrit par les professeurs, comme au Chili, se manifeste non seulement sur le plan économique, mais aussi traduit et génère des conséquences importantes pour le développement intellectuel des étudiants et de leur capital culturel. En effet, le bagage culturel des élèves est affecté par le niveau d'éducation des parents; la classe sociale, les pratiques familiales, qui influencent sans aucun doute le développement de l'élève à l'école.

« C'est un lycée qui n'est pas un bon lycée. C'est un lycée qui accueille des élèves qui n'ont pas un bon niveau au départ. Ce sont des élèves qui ont du mal à écrire, donc il faut les aider, beaucoup » (P.10. FR. Paris).

L'ensemble des témoignages de professeurs en France montre qu'il existe des différences sociales entre certaines écoles. En effet, tous les professeurs ne travaillent pas sur des environnements égaux, en fait, les professeurs interrogés accordent une grande importance à l'environnement auquel ils doivent faire face.

En ce qui concerne la manière dont les enseignants perçoivent le contexte social dans lequel se déroule l'activité éducative, beaucoup s'accordent à dire qu'il est mélangé. C'est-à-dire qu'il y a des difficultés sur le plan socio-économique, mais que dans les établissements publics, il n'y a pas que des étudiants en situation de vulnérabilité; il y a des étudiants dont les parents ont un niveau d'éducation, aussi de nombreux étudiants dont les familles sont des immigrés et qui sont illégales ou bien, des parents au chômage ou des étudiants abandonnés. Si nous comparons les caractéristiques qui déterminent le contexte social des étudiants qui fréquentent des établissements publics dans les deux pays, la différence est qu'en France l'éventail social est diversifié, c'est-à-dire que le système public accueille des étudiants de toutes sortes de familles, des milieux aisés et des milieux pauvres.

Cependant au Chili, l'éventail social qui caractérise les établissements publics, est composé d'étudiants des milieux pauvres, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas d'argent pour payer une école privée ou semi-privée (Subventionnée). Il existe une ségrégation sociale très marquée, dans les établissements publics, nous ne rencontrons que des étudiants de la même classe sociale ou du même niveau socioéconomique. Autrement dit, ces établissements éduquent les marginaux, les pauvres et les surnomme également d'une façon très péjorative par la société : les racailles.

Il est vrai que dans tous les secteurs sociaux et dans tous les pays, il existe des problèmes de pauvreté et que de nombreux enfants ont des problèmes d'apprentissage; mais, comme le montrent les professeurs du Chili et de France, il est également vrai, que les enseignants qui travaillent avec des enfants aux ressources limitées doivent lutter contre une plus grande vulnérabilité sociale et doivent donc être prêts à faire face aux exigences que le contexte demande, parce que la culture scolaire est fortement liée aux situations qui caractérisent la culture sociale de l'élève (Bourdieu, 1970).

1.2. Nombre d'élèves par classe

Les établissements publics sont le secteur où est situé le plus grand nombre d'étudiants aux ressources limitées. « Actuellement, le nombre d'étudiants par cours, régi par le décret suprême N° 8144 de 1980 sur l'éducation, atteint 45 étudiants par classe » (Dockendorff, 16 juin 2015). Le problème est que leurs salles de classe ne sont pas adaptées, ni en largeur ni en qualité face au nombre d'élèves qu'elles accueillent.

« En moyenne, ils sont environ 40 étudiants » (P.2. CH. Santiago CH)

Le nombre excessif d'élèves par classe pourrait avoir un impact négatif sur leur apprentissage, car les enseignants responsables de chaque cours ne peuvent pas assister tous les élèves de manière personnalisée. De même, le surpeuplement des élèves dans des classes pourrait avoir un autre type de conséquence, notamment lors des cours d'Arts Visuels.

En effet, ne pas disposer de l'espace nécessaire pourrait forcer l'étudiant à travailler uniquement dans de petits formats. En outre, le nombre d'élèves par classe conditionne à la fois l'environnement d'apprentissage et le travail personnalisé de l'enseignant avec ses élèves. En effet, « les cours réduits favorisent la visibilité de tous les étudiants et renforcent le

sentiment d'appartenance au groupe, ce qui se traduit par un engagement plus fort pour l'apprentissage des étudiants » (Dockendorff, 16 juin 2015).

Les témoignages des enseignants montrent qu'il existe une variation du nombre d'élèves par classe. Cela signifie qu'il pourrait y avoir une différenciation dans l'apprentissage, produit de conditions spatiales optimales afin que les étudiants puissent travailler confortablement.

En France, les enseignants interrogés ont déclaré que le nombre d'élèves par classe est varié, généralement réduit, ce qui permet de créer un bon climat de classe ainsi qu'une grande interaction avec les élèves et un retour constant. Cependant, il existe des cas dans lesquels le nombre d'étudiants dépasse la moyenne de 21 étudiants déterminée par l'OCDE.

« J'en ai 33 en arts visuels mais là, nous sommes deux, en première, en enseignement de spécialité arts plastiques, j'ai 13 élèves et en terminale, j'en ai 11 ». (P.9. FR. Paris).

« En option spécialité j'ai 30 élèves en terminale. Et c'est énorme. Normalement dans les options de spécialité, on tourne à 16-17, moins de 20 et là, en fait cette année, j'en ai 30. En première ils sont 19 » (P.10.FR. Paris).

Comme nous l'avons déjà dit, le nombre d'étudiants est généralement faible, mais dans la partie consacrée à l'exploration des arts visuels, il semble que ce soit le secteur où se concentre le plus grand nombre d'étudiants. Cette option est destinée aux étudiants qui commencent, car ils doivent découvrir un nouveau domaine afin de pouvoir déterminer, tout au long de la première année d'exploration, leur série de Bac.

Cependant, compte tenu du fait qu'il s'agit d'un cours d'exploration ; 33 étudiants concentrés dans une salle pendant 1h30 de classe, il est donc peu probable que l'élève réussisse réellement à faire une découverte satisfaisante du sujet et qu'il acquiert un apprentissage significatif en arts visuelles. Il en va de même pour le témoignage d'autres enseignants qui affirment que 30 élèves est un nombre excessif pour la matière. Actuellement, le nombre d'élèves en arts visuels montre que le choix de cette option est en augmentation, ce qui est gratifiant, car cela indique qu'il s'agit d'un domaine important du système scolaire.

Cependant, dans le même temps, cette situation attire l'attention, car au cours des années soixante l'une des réformes créées en France a déterminé que le nombre d'étudiants dans la classe ne pouvait pas dépasser 24, afin que l'étudiant puisse disposer de suffisamment d'espace pour travailler avec différents formats. Compte tenu de cette situation, nous pourrions parler d'un recul par rapport aux progrès réalisés au cours des dernières décennies,

car, comme nous l'avons souligné au début, le surpeuplement pourrait avoir des conséquences négatives sur les conditions d'apprentissage des étudiants et de travail des enseignants.

2. Programmes d'études

2.1. Formation professionnelle et choix de la profession

Après la promulgation de la Loi Organique Constitutionnelle sur l'Enseignement (LOCE) en mars 1990, les seules institutions habilitées à attribuer le titre de professeur d'art sont les universités et certains instituts professionnels ayant une carrière pédagogique créée avant la dite Loi. Cette Loi précise également que la formation des enseignants doit déboucher sur l'obtention d'un diplôme universitaire en tant que Licence en Education et d'un diplôme professionnel, ce qui leur permettra de dispenser des cours dans tout le pays (BCN, 2006). En outre, la Loi N° 20.903 crée le système de développement professionnel des enseignants, qui permet aux professionnels titulaires d'un baccalauréat universitaire d'au moins 8 semestres de participer à des programmes post-baccalauréat. C'est-à-dire à des programmes de formation pédagogique dans l'enseignement secondaire pour l'obtention du diplôme universitaire de Licence en Education (BCN, 2016).

En ce qui concerne la formation académique, nous analysons les raisons qui ont amené les enseignants interrogés à enseigner. Les résultats sont variés, ceci, parce que la spécialité initiale de la plupart des témoignages est une Licence en Arts, cependant, il existe d'autres cas moins courants, dans lesquels la formation initiale part de la pédagogie.

Formation professionnelle:

« Je suis professeur d'arts plastiques avec une mention en éducation des arts plastiques de l'Université de Santiago de Chile » (P.3.CH. Santiago).

Choix de la carrière:

« Pourquoi l'ai-je choisi? D'abord pour ma capacité, j'aime dessiner, j'aime peindre, il y a toujours les gènes de la famille et l'autre chose est que j'ai toujours aimé être enseignant depuis que je suis enfant » (P.3.CH. Santiago).

C'est l'un des exemples dans lesquels la formation initiale de certains enseignants commence par la pédagogie comme première option. En outre, selon ce que l'enseignante exprime concernant les raisons de son choix, la multiplicité des discours montre que la principale raison qui pousse les enseignants à choisir l'enseignement est le goût de l'art et ensuite la conviction de vouloir enseigner.

Formation professionnelle:

« Je suis publiciste, diplômé de l'Université de Santiago du Chili, j'ai travaillé pendant deux ans dans une agence de publicité. Après avoir obtenu mon diplôme, je n'aimais pas le domaine et je voulais devenir enseignant. J'ai donc décidé d'arrêter la publicité et de tout donner à la pédagogie et de faire une candidature dans une fondation appelée *Enseña Chile*, qui m'a permis de le faire rapidement. J'ai passé les processus et dans ce processus, une fois passé, il y a une étape de formation, pendant toute une année et avec une université d'été » (P.2. CH. La Pintana)

Choix de la carrière:

« Je crois que la profession m'a choisi, parce que je n'avais jamais pensé pratiquer les arts visuels, je voulais utiliser le langage et la communication, car je suis publiciste, j'aime la communication, mais j'ai découvert que les arts sont aussi un langage et cela m'a émerveillé. Je pense que je ne me trompe pas ... là où je suis, j'aime l'art car on peut rapprocher la réalité ou les contextes de jeunes qui n'ont pas beaucoup de contexte, j'aime ça, à travers différentes stratégies et un langage artistique, tu peux t'approcher des jeunes et ils ont plus de possibilités d'avoir plus de connaissances culturelles, de s'imprégner de choses qu'ils ne voient pas tous les jours, j'aime les arts visuels Je suis tombée amoureuse de cette carrière même si je ne le recherchais ou je ne l'imaginais pas » (P.2. CH. La Pintana)

De même, nous retrouvons d'autres exemples, plus isolés, comme le cas du professeur, dont la formation initiale, bien que correspondant aux disciplines artistiques, ne vise pas précisément à éduquer ni à devenir artiste. En effet, selon ce récit, le choix de la pédagogie est présenté après une rupture avec sa carrière initiale. Cependant, bien qu'il s'agisse d'une profession n'étant pas leur premier choix, il exprime sa satisfaction personnelle dans ce domaine. Selon ses propres mots, cet enchantement est dû au rôle et au bénéfice social que cet outil peut générer, outil dont il a découvert la valeur par le biais de l'enseignement.

Cela contraste avec ce qui se passe avec d'autres enseignants, qui ont vu dans la pédagogie un moyen de couvrir leurs besoins économiques. Ses propos témoignent d'une résignation vis-à-

vis de son exercice pédagogique, produit de l'impossibilité de pouvoir satisfaire son désir de se développer en tant qu'artiste.

Formation professionnelle:

« Je ne suis pas enseignant, je suis diplômé en arts plastiques, je suis habilité par le Ministère pour exercer la pédagogie » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda)

Choix de la carrière:

« Pourquoi suis-je professeur? Parce que je ne trouvais pas de travail en tant qu'artiste et j'avais toujours aimé travailler avec des enfants, j'ai eu la possibilité de faire cours et je l'ai prise » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda)

Dans ce cas, la formation initiale de l'enseignant est une Licence en Arts Plastiques. C'est l'un des professeurs de lycées publics faisant partie des 15% d'enseignants qui exercent dans ce secteur, sans avoir la Licence en Education. Cependant, malgré l'absence de formation dans le domaine d'éducation ou en pédagogie, l'enseignant peut exercer grâce à un permis délivré par le Ministère de l'Éducation.

Formation professionnelle:

« Je suis diplômé en art, [...] puis j'ai suivi une formation pédagogique et récemment, j'ai dirigé un magister à l'université Catolica de Chile, en communication audiovisuelle » (P.5.CH. Estacion Central).

Choix de la carrière:

« Je ne comprends pas très bien pourquoi je l'ai choisi, c'est-à-dire que j'ai étudié la licence en arts plastiques, mais il y avait des choses qui me dépassaient, comme pouvoir vivre, c'est la raison pour laquelle j'ai fini par suivre des cours [...] j'ai beaucoup de préjugés en ce qui concerne l'institution scolaire, donc à la fin c'était comme... essayons de faire en sorte que cela soit mieux...donc faire cours essentiellement parce que l'éducation artistique dans le pays est un échec, alors essayez de renverser cet échec à partir du champ d'action que j'ai » (P.5.CH. Estacion Central).

En ce qui concerne la formation académique, nous pouvons voir que les chemins qui ont conduit les enseignants à exercer la pédagogie sont divers. Cependant, la formation de la grande majorité des enseignants commence en première option, avec une spécialité de

Licence en Arts Plastiques d'une durée de huit semestres, puis en deuxième option, avec une spécialité en Licence en Education d'une durée de quatre semestres; diplôme qui leur permet d'enseigner.

Dans le discours des professeurs, une tension est détectée dans la reconnaissance de leur identité, c'est-à-dire entre leur statut d'artiste et leur statut d'enseignant. On peut déduire de ses paroles une position réaliste quant à la difficulté de pouvoir vivre de l'art, et en même temps, une sorte de soumission lorsqu'il exerce leur travail au sein du système scolaire. Cependant, ils expriment que, bien que la profession d'enseignant ne soit pas conforme à leur motivation principale, ils essaient de trouver un aspect positif à leur choix, en se soutenant dans une attitude altruiste ainsi que dans le goût de travailler avec des enfants et la contribution sociale pour améliorer l'éducation. dans ce domaine (Hert-Gerber, 2014).

Les professeurs dont le premier choix est une Licence en Arts Plastiques reconnaissent que le choix de la pédagogie ne porte pas sur l'intérêt de l'éducation, mais sur leur souci de sécurité d'emploi. Ce qui conduit à choisir la carrière de professeur, à cause de la nécessité d'assurer sa solvabilité économique, puisque la situation est plus précaire en tant qu'artiste. Dans des cas moindres, dans lesquels les professeurs ont choisi comme première option la formation de Pédagogie dans les Arts Plásticas/Artes Visuales, ils expriment que leur motivation était orientée dès le début par l'intérêt de l'élève- Suite à ces différences, bien que notre recherche ne soit pas axée sur la détermination du type de formation des enseignants et de son impact sur l'apprentissage des élèves, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous demander si la formation et la motivation des enseignants pourraient avoir des conséquences en termes de formation dans l'éducation artistique.

En France, l'unification de la formation des enseignants dans les instituts universitaires de formation des enseignants est récente, de même que l'intégration générale dans l'enseignement universitaire. En septembre 2010, des réformes ont été mises en œuvre pour professionnaliser la formation des enseignants en France, par le biais de Masters. Comme on peut le constater dans les paragraphes précédents, nous posons cette question aux professeurs des deux pays, car, comme on le sait, la profession d'enseignant est l'une des carrières les plus difficiles et l'une des plus grandes responsabilités parmi les autres professions.

Donc, paradoxalement, malgré la grande responsabilité et le défi que représente le fait de devenir enseignant, il s'agit d'une des carrières les moins reconnues dans l'ensemble des professions, en particulier lorsque nous parlons spécifiquement de l'enseignement artistique .

Lorsque des enseignants, que ce soit au Chili en France ou dans un autre pays, décident de faire de la pédagogie une option professionnelle, ils savent que la route ne sera pas facile ; qu'ils doivent devenir des innovateurs constants pour conquérir leurs étudiants et ainsi leur donner les outils de la vie; qu'en même temps ils doivent être des psychologues, des amis et des guides; qu'ils devront probablement faire face à de nombreux problèmes avec leurs élèves, leurs parents et même avec l'établissement d'enseignement et qu'ils seront constamment mis en question. C'est pourquoi, afin de découvrir les raisons qui ont motivé les enseignants à choisir la pédagogie, nous avons analysé les témoignages qui nous ont aidé à comprendre la raison de ce choix:

Formation professionnelle:

« J'ai un parcours universitaire. J'ai un double cursus en philosophie et en arts plastiques et ensuite j'ai passé le concours pour être professeur, donc le CAPES, d'arts plastiques. Et ensuite, j'ai passé l'agrégation et j'ai aussi passé une certification complémentaire en cinéma audiovisuel » (P.9. FR Paris).

Choix de la carrière:

« Parce que je pense que je pouvais transmettre quelque chose, et puis parce que c'est aussi la manière que j'ai trouvée à la fois pour développer une pratique artistique libérée de toute contrainte matérielle et pour avoir une autonomie financière » (P.9. FR Paris).

Ce témoignage montre que la formation du professeur est interdisciplinaire, car elle complète son métier avec d'autres connaissances du domaine des sciences humaines. En outre, ce témoignage montre l'importance que constitue pour la majorité des professeurs la participation aux épreuves qui les sélectionnent comme professeurs fonctionnaires publics d'État. Par exemple, la formation de l'enseignant et les concours de recrutement des enseignants du second degré comme le CAPES permettent d'être enseignant dans des écoles publiques, des collèges et des instituts. L'agrégation, examen plus sélectif que le CAPES, permet aux enseignants du secondaire d'enseigner principalement dans les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

En ce qui concerne le choix de la profession, de nombreux professeurs participants indiquent qu'ils ont choisi la discipline, d'une part, pour transmettre des valeurs en faveur de la

construction personnelle des étudiants, en tant que contribution sociale et parce que cela leur a permis de continuer à développer leur pratique artistique et garder ainsi leur statut d'artiste grâce à la solvabilité économique qui leur confère un emploi stable. Contrairement aux raisons exprimées par les récents témoignages, il existe des professeurs qui ne se considèrent pas comme des artistes et le choix du métier vise principalement à accompagner l'étudiant dans sa phase de croissance.

Formation professionnelle:

« Et moi ça a été un parcours très classique, après le Bac je me suis inscrite à la Fac d'Arts Plastiques, donc j'ai passé une licence, une maîtrise, j'ai eu le CAPES d'arts Plastiques et ensuite j'ai enseigné assez tôt, j'avais 23 ans, et puis ensuite dès que j'ai pu j'ai passé l'Agrège d'Arts Plastiques » (P.2. FR Drancy).

Choix de la carrière:

« Je ne sais pas ...(Rires) Heu, je ne sais pas ! Pour des tas de raisons, mais j'aime beaucoup beaucoup l'Art, je ne me sens pas artiste, je ne crois pas du tout être une artiste, mais j'aime beaucoup voir les jeunes grandir aussi. Et j'aime bien faire un métier ou j'ai l'impression que je peux aider les jeunes, à s'améliorer, à grandir, à faire mieux, à devenir eux-mêmes, ça j'adore, j'aime voir les jeunes grandir » (P.2. FR Drancy).

Bien que la vocation soit le point de départ, même si ce n'est pas la seule raison du choix de la profession, l'engagement social des enseignants est l'un des éléments les plus importants au moment où il assume cette responsabilité. Dans ce cas, l'enseignante souligne que son choix est plus proche de la création de valeurs, de l'accompagnement dans la croissance, dans la formation de la personnalité; C'est donc un facteur important qui contribue à la capacité de prise de décision de l'élève.

Formation professionnelle:

« Alors en fait j'ai fait un bac F12 d'Arts Appliqués et puis après le bac je partie en Arts plastiques à la Fac ou j'ai fait un DEUG, une licence, et une maîtrise. Enfin j'ai voulu passé une Agrégation d'Arts Plastiques que je n'ai pas eue et ensuite, j'ai passé le CAPES d'arts plastique et donc j'ai eu le CAPES et donc je suis tout de suite devenue enseignante » (P.13. FR. Versailles).

Choix de la carrière:

« Disons qu'au départ je ne voulais pas du tout être professeur. Ce n'était pas du tout ce que j'avais prévu. Et en fait, comme il fallait que je trouve un métier, heu ... bien j'ai tenté le poste. Et en fait le premier jour j'ai dit que je ne serais jamais prof, je ne ferais jamais ce métier là. Et j'y suis retourné le lendemain et en fait voilà, ça m'a plu et j'ai continué » (P.13. FR. Versailles).

À l'instar des autres enseignantes, la professeure reconnaît que le choix d'être enseignante ne faisait pas partie de ses projets, et qu'au début, elle ne voulait pas devenir enseignante. Comme le soulignent les professeurs chiliens, cela montre que beaucoup choisissent ce secteur d'emploi en raison de la nécessité de trouver un emploi stable et une solvabilité économique. Cependant, ils reconnaissent plus tard qu'ils sont satisfaits de leur profession.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le point le plus intéressant du modèle français est la préparation au concours CAPES et l'agrégation, dans la mesure où il représente un corps d'enseignants hautement bien préparés et qualifiés. D'autre part, malgré les difficultés que présente la profession enseignante, l'obtention des examens constitue la porte d'accès à la fonction publique; une reconnaissance au niveau de l'État, dont l'appareil donne au professionnel une réglementation dotée de sécurité dans leurs conditions de travail.

Contrairement à ce qui se passe au Chili où la plupart des professeurs interrogés n'ont pas de formation pédagogique solide. Plusieurs ont une Licence en arts plastiques sans pédagogie ou sont des professionnels issus d'autres domaines. Ils ont bénéficié d'une préparation pédagogique au travers de cours d'une durée de trois semestres. Bien qu'ils puissent avoir une connaissance approfondie des techniques et des langages artistiques, comme indiqué dans l'un des chapitres du cadre théorique, ils ne possèdent pas l'expérience didactique des processus d'enseignement-apprentissage. Il est inquiétant de savoir que certains professeurs exercent sans les outils pédagogiques nécessaires. Le manque de compétences et de préparation nuit non seulement à l'élève, mais aussi à la situation de travail de celui qui exercera cette tâche, car la majorité travaille comme remplaçant ou bien sous des contrats d'une durée d'un ou deux ans renouvelables.

Dans notre analyse, l'intention n'est pas de suggérer au lecteur d'interpréter que tout ce qui se passe en dehors du Chili est meilleur, cependant, il est important de prendre en compte les progrès de la formation des enseignants qui ont eu lieu dans d'autres pays. En fait, cela constitue une référence importante au milieu de la phase durant laquelle le Chili entend construire un nouveau modèle de formation des enseignants.

2.2. Perceptions des programmes d'études

Les programmes d'arts visuels proposés par le Ministère de l'Éducation (2015), bien qu'ils comportent les objectifs et les contenus minimums à traiter pour chaque niveau d'enseignement, permettent aux enseignants de mener les activités de chaque unité en fonction des intérêts et des réalités de leurs étudiants. Ainsi, l'enseignant peut faire la distinction entre les activités qu'il considère les plus pertinentes pour le développement de ses élèves.

D'une autre coté, les bases programmatiques de 2015 sont axées sur des objectifs d'apprentissage répartis en unités pour les premier et deuxième supports. Cependant, pour les niveaux de troisième et quatrième, les programmes de 1998 sont toujours utilisés. lesquels n'ont pas été mis à jour; partant de ce fait, les enseignants pour les derniers niveaux de l'enseignement secondaire doivent se baser sur le contenu minimum obligatoire défini dans les textes de 1998.

Dans un autre ordre d'idées, en entrant dans ce que les enseignants de la matière pensent de l'organisation et de la proposition des objectifs d'apprentissage des programmes d'arts visuels d'enseignement secondaire, nous obtenons des déclarations comme celles-ci:

« Ecoutez, par rapport au contenu, je les trouve bons car en ce qui concerne le fait de les adapter, cela dépend de l'enseignant et de l'environnement, là c'est un travail de chacun en tant que professionnel. L'autre chose, c'est que lorsqu'ils sont inhérents, ils sont corrélatifs et c'est une bonne chose » (P.3.CH. Santiago)

Dans ce cas, l'enseignant explique que le contenu est adaptable aux besoins de chaque réalité. Ce qui obéit aux approches actuelles des bases programmatiques en indiquant que les plans et programmes ont un caractère de guide en ce qui concerne la manière d'aborder les activités en classe. Les professeurs doivent donc les adapter en fonction de la réalité de chaque école.

Cependant, l'enseignant après avoir souligné que le contenu est bon et que ces contenus sont conditionnés les uns aux autres, se contredit en même temps car il indique que l'apprentissage est déphasé et qu'il est très mélangé:

« Voici les mêmes contenus par exemple qui sont trop nombreux, plus que contenu, les apprentissages [...] on nous donne un mélange de choses, en plus ce contenu lors du passage en première l'urbain, est un contenu de troisième année du lycée » (P.3.CH. Santiago)

Son récit pourrait montrer que, dans un premier temps après avoir exprimé qu'il trouve les contenus bons, au moment d'approfondir sur l'analyse, l'enseignant les questionne en indiquant qu'ils « sont déphasés ». Contradiction qui pourrait rendre compte, peut-être, de son insécurité ou peut-être de peu de clarté dans les ajustements programmatiques qui constituent aujourd'hui les nouvelles bases du programme et, par conséquent, l'orientation qui seront données à l'enseignement des arts visuels. Indétermination qui pourrait également ouvrir un flanc pour mettre en question leur autonomisation pédagogique en face de sa classe, après ne pas avoir eu une bonne maîtrise des bases programmatiques.

« J'essaie de suivre le contenu des programmes d'études, mais je ne le réalise pas à 100% car il ne représente pas le contexte des étudiants. Par exemple, maintenant, au premier semestre, je ne peux pas passer l'architecture si les enfants ne savent pas ce que c'est un paysage parce qu'ils ne l'ont pas transmis, je dois toujours partir d'une base et travailler à partir de cette même base et à partir de là, je commence à prendre ce que je peux sauver du programme, mais pas à 100% » (P.2.CH. La Pintana).

L'enseignant explique avoir des difficultés dans l'application du programme en raison du niveau de connaissances que les élèves doivent développer. L'enseignant estime que les programmes ne tiennent pas compte des connaissances antérieures des élèves pour évoluer vers d'autres connaissances en arts visuels, ce qui entrave la progression des contenus. Un autre professeur souligne que ces contenus ne sont pas liés à la réalité des étudiants:

« Honnêtement, je pense qu'il est obsolète de ne pas insérer cela dans la réalité de l'étudiant d'aujourd'hui. C'est pour cela que je pense que c'est quelque chose qui doit être changé, qui doit être modifié car on ne peut pas faire la même chose » (P.15.CH. Conchali)

Par rapport à ce que le professeur souligne, rappelons que le programme d'études de 1998 reste encore en vigueur pour le niveau de troisième et de quatrième, seul le programme de première et seconde a été modifié en 2016 et 2017. C'est-à-dire, les programmes des deux premiers niveaux, premier et deuxième, ont été modifiés après près de 20 ans, alors que le programme de troisième et quatrième année continue à être celui de 1998.

En ce qui concerne la structure du programme:

« Lorsque vous voyez le programme, aucun guide ne vous indique que cela commence ici et son développement, mais le programme ne comporte pas de fil conducteur et vous devez essayer de combler ces lacunes lorsque cela est possible » (P.17.CH. Recoleta)

Selon le professeur, il y a un manque de connexion des contenus, ou un manque de séquence logique facilitant l'apprentissage. Cependant, il est important de souligner que les nouveaux programmes ne sont pas linéaires, raison pour laquelle les enseignants considèrent qu'il existe un manque de lien entre un objectif d'apprentissage et un manque de séquence logique facilitant l'apprentissage, ce qui à leur avis, complique la conformité du programme scolaire. Car, probablement que pour les enseignants, celle-ci, devrait être plutôt structurée et simplifiée les contenus afin de faciliter l'apprentissage (Efland, 2004).

En ce qui concerne la liaison du contenu des arts visuels avec le contenu des autres domaines, il semble n'y avoir aucune intégration.

« Nous avons adopté un programme qui nous a été donné, mais aucun d'entre eux n'est relié. Un gosse entre donc en classe où il fait une chose, puis il entre dans l'autre salle et vous faites déjà autre chose » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda).

Au manque de structure du programme s'ajoute, comme l'a déclaré un autre enseignant, le fait que la connaissance des arts visuels n'est pas liée au contenu et à la connaissance d'autres matières, que les étudiants doivent constamment passer de certains contenus aux autres. Par conséquent, une distribution fragmentée de contenu réduit la possibilité pour les étudiants de mieux comprendre ce qui leur est enseigné, de confronter différentes idées afin que les connaissances acquises le soient de manière significative et naturelle (Aguirre, 2005).

Claudio Merino (2013), académicien de l'Université du Chili, affirme que les programmes du ministère de l'Éducation sont uniques et ne sont pas conçus pour le contexte réel supposé. Dans les textes, le programme est formidable et souhaitable, mais il est inapplicable à la réalité locale.

« Il faut tout passer très vite, par exemple, en troisième, j'ai mis une photo et nous devrions être dans l'unité 3 et je ne passe toujours pas à cette unité car, en réalité, les gamins aiment tellement la photographie [...] des fois, je sens qu'ils doivent passer rapidement d'un contenu à un autre, ils doivent créer une figure humaine, un masque, puis une architecture... il faut essayer de tout relier pour qu'un fil conducteur soit visible, et je dois passer ce contenu parce qu'on me l'exige » (P.1.CH. Maipú).

Parallèlement, outre le fait de remarquer que les sujets ne se rattachent pas à d'autres apprentissages, les professeurs expliquent également, que les contenus sont excessifs pour une matière qui dispose seulement d'une heure et demie par semaine. Raison pour laquelle, d'une part, l'enseignant doit travailler avec le sens de l'immédiat pour que les élèves expérimentent

les différents langages artistiques qui sont exigés par les bases programmatiques et, d'autre part, l'enseignant doit élaborer des stratégies pour les mettre en corrélation avec les autres.

« Nous ne travaillons pas avec le volume ou la sculpture parce que l'on n'arrive pas à faire ce type de choses en deux heures. On a même pas deux heures, car il s'agit vraiment d'une heure et demie et durant cette heure et demie en réalité, on ne travaille qu'une heure, car les enfants doivent changer de salles de classe à chaque fois, prendre leurs affaires, et après faire qu'ils soient motivés avec la matière ... là nous perdons le fil, nous perdons tout le progrès. C'est pour cela que finalement nous avons décidé de travailler à plat et si nous avons du temps, c'est quelque chose de très rapide comme pour l'expérience du moment » (P.3.CH. Santiago)

La similitude d'opinions, prouve que le contenu est excessif par rapport au peu de temps alloué au sujet; un facteur qui empêcherait les étudiants d'approfondir leurs connaissances dans différentes langues ou de poursuivre une pratique ou un projet artistique. En d'autres termes, selon les récits, le contenu qu'on propose de voir au cours de l'année à chaque niveau ne tient pas compte du temps réel qui est attribué à la matière dans les établissements d'enseignement. Ainsi, si les professeurs proposaient de les enseigner dans leur intégralité, ils devraient consacrer en moyenne deux classes à chacune d'elles, ce qui ne conduirait pas à l'apprentissage constructiviste que l'on cherche à atteindre chez les étudiants. D'autre part, bien que les contenus ne soient pas appliqués de manière linéaire et par le biais des programmes d'études il est conseillé aux enseignants de travailler plusieurs contenus en parallèle sur une période plus longue. Cependant, les témoignages montrent qu'il est difficile d'appliquer ce principe, prenant en compte tous les éléments liés aux conditions qui freinent en quelque sorte le développement de cette matière.

Après avoir abordé d'autres professeurs, en plus du problème relatif à la charge horaire que possède cette matière à l'intérieur du curriculum scolaire, d'autres nécessités se révèlent être celles qui compliqueraient l'application des contenus; besoins en relation avec les ressources:

« Complicé, compliqué, je pense que le programme ne répond pas à ce contexte, les contenus ne répondent pas beaucoup à ce contexte, en 38 semaines on ne peut pas voir autant de choses, par exemple, le muralisme, on a pas de peinture murale, on a même pas de peinture, comment peut-on faire du muralisme ? Ok, faites-le sur une feuille de bloc parce qu'on a même pas de toile pour pouvoir travailler » (P.8.CH. Lo Espejo)

La situation indiquée par le professeur montre que les contenus ne répondent pas à la disponibilité d'espaces pour expérimenter ces langages liés à l'art urbain, ni à la réalité économique des étudiants. Situation qui oblige les enseignants à enseigner les concepts de

l'art de la rue et du muralisme dans de petits formats, comme sur une feuille de bloc. Bien que l'enseignant puisse avoir la volonté d'enseigner différents langages artistiques tels que le muralisme, le fait de faire des croquis individuellement sur une feuille de bloc ne correspond pas à l'objectif principal du muralisme. En d'autres termes, les conditions ne permettent pas aux étudiants de faire l'expérience du vrai sens de l'art mural, dont le principe fondamental est le travail collaboratif basé sur un thème social de nature publique. Cette réalité est transférée dans l'expérimentation d'autres langages artistiques:

« Non, non parce que comment tu vas demander à un enfant de 2e année d'avoir des gouges, de l'encre à imprimer ou un rouleau pour faire des gravures, ou de dépenser de l'argent pour les acheter car ils ne rapportent pas beaucoup d'argent ? » (P.11.CH. Peñalolén).

Dans ce cas, l'enseignant a des difficultés pour que les élèves puissent développer des expériences artistiques basées sur la gravure. Bien que les contenus proposés dans les programmes d'études peuvent, en théorie, sembler intéressants, ils dépendent des conditions et des facteurs économiques pour leur application. En résumé, il ressort des témoignages des professeurs chiliens que, malgré le caractère indicatif des programmes, la prescription de chacune de leurs unités et les objectifs à atteindre, constituent une inquiétude pour les professionnels qui indiquent qu'ils ne disposent pas de suffisamment d'heures pour terminer le programme ou impartir tout l'apprentissage prévu par ces textes.

De même, il existe une contradiction encore plus grande lorsque l'on analyse les conditions dans lesquelles doivent être atteints les objectifs proposés. Cela, puisque pour que les étudiants puissent développer la capacité d'expression à travers la pratique artistique, on ne peut pas ignorer que c'est une matière qui a besoin de bonnes conditions pour son application. En ce sens, la façon dont les enseignants considèrent les programmes est intéressante, étant donné que la majorité, selon leur conception, ne les considère pas comme un soutien ou un guide pour développer leurs classes. Au contraire, ce qui devrait être considéré comme un support serait plutôt une préoccupation constante dans la conception de la matière.

De manière générale, la perception des enseignants montre qu'il n'y a pas de compréhension du changement de paradigme des nouveaux programmes, c'est-à-dire que les enseignants pensent toujours que les programmes doivent être linéaires et structurés par le contenu. En d'autres termes, il y a un manque de connaissances programmatiques face à cette nouvelle façon d'enseigner les arts visuels dictés par le Ministère de l'Éducation.

En ce qui concerne les programmes d'études en France, Fabre (2015) indique que leur mise en œuvre au collège et au lycée, au cours des quarante dernières années, dépend de l'interprétation des enseignants et des conditions de leur application. Les différents témoignages d'enseignants en France face à ce modèle, sont plus optimistes lorsqu'ils donnent leur avis:

« Très franchement les programmes je les trouve bien faits. Alors, il y a les questions des programmes à traiter, donc j'essaie de trouver des propositions qui vont amener les élèves au départ vers les questions au programme que je vais traiter. On n'utilise pas de livre en arts plastiques, il n'y a pas de manuel, donc, on en a jamais eu en arts plastiques et je crois que c'est une volonté aussi parce que ça normaliserait trop le cours, et ça ferait modèle, et c'est le contraire de ce que l'on veut, que dans l'enseignement, c'est la seule matière où l'on demande aux élèves de produire pour le bac un travail qui vient d'eux. Parce que toutes les autres matières, dans toutes les autres matières les élèves sont là pour retranscrire quelque chose qui est appris, voilà. Même ici on a l'option théâtre et musique, en musique ils ont des partitions à jouer, et ils doivent connaître des pièces, au théâtre pareil, ils ont un extrait de pièce à jouer, donc ... En arts plastiques ils sont pas là pour refaire une œuvre d'un artiste, ils ne sont pas dans la copie, on leur demande d'aller vers une démarche personnelle, d'aller vers la création » (P.13.FR.Versailles)

Ceci, puisque, en France, l'organisation et le contenu des programmes d'études en arts plastiques au niveau secondaire ont une structure et une organisation souples, dont les bases déterminent les objectifs d'apprentissage à atteindre à chaque niveau. Cependant, ils n'établissent pas une application rigide de la part de l'enseignant; leur contenu repose plutôt sur des dimensions qui prétendent que l'élève développe des compétences, des techniques, ainsi que l'exploration et la création autour des langages de l'art, à partir d'un processus. Ce type de programme donne à l'enseignant la possibilité de déterminer les sujets et activités qui seront réalisés durant l'année scolaire.

Cette méthode est considérée par les enseignants comme un élément positif, car ils soulignent qu'étant donné qu'il n'existe pas de manuel indiquant une structure séquentielle, qui spécifie les unités, les thèmes et les techniques artistiques à mettre en pratique de manière chronologique dans un temps donné, cela permet à l'enseignant de travailler et de développer sa pratique pédagogique d'une façon autonome. Cette autonomie s'observe dans les lycées où cette discipline est enseignée et se développe de différentes manières. En d'autres termes, aucun enseignant ne met en pratique cet enseignement de la même façon et n'utilise pas la même stratégie qu'un autre enseignant, même s'il s'agit de la même école, ou d'une autre école. Conformément à ce qui précède, le fait que les enseignants ne soient pas obligés à

mettre en place une structure du programme séquentiel en arts visuels, amène chaque professionnel de l'éducation face à un défi constant, à savoir avoir une attitude énergique qui le conduit à développer et à rechercher des nouvelles méthodes de travail innovatrices. En d'autres termes, réinventer fréquemment leur stratégie, activités, projets et actions didactiques en fonction du contexte de chaque classe ; en plus d'être créatif, c'est-à-dire chercher à générer et à discuter des nouvelles idées et de nouveaux concepts en classe afin d'obtenir de bons résultats pour leurs élèves.

À leur tour, les participants considèrent que le fait de ne pas avoir à reproduire un programme tel quel, fait de cette discipline une matière différente des autres, elle devient un espace unique où l'élève crée son propre plan de travail et l'organisation de son processus artistique, il n'apprend pas seulement par la pratique, mais il se retrouve face au défi d'inventer, de créer un projet, unique et original, qui est mis en place par lui-même. Tout cela, sous la forme d'un engagement du programme d'études, dans le but de donner un sens à l'apprentissage et surtout à la construction de la capacité d'autonomie de l'élève dans laquelle il se débrouille tout seul (Gaillot, 2005).

« Les programmes de terminale, bien sûr, on est obligé de les faire, ils les ont au Baccalauréat. Donc oui on les travaille, mais maintenant, personnellement, moi je ne me cantonne pas qu'à ça. J'essaye vraiment d'ouvrir le plus possible. Il y a des programmes, c'est vrai, en terminale, on est un petit peu plus amené, effectivement, à s'appuyer sur ces programmes-là. En seconde, en première, il y a des grandes lignes de programmes et je m'arrête aux grandes lignes, je ne vais pas dans les détails, volontairement justement. J'essaye d'être au plus prêt d'eux, et si a un moment donné, il n'y a plus de programmes, il n'y en a plus, peu importe. Ça je pense que c'est important aussi d'avoir cette liberté-là, précisément. Et de se l'autoriser cette liberté là » (P.9.FR. Paris)

L'enseignante explique qu'elle doit développer ses cours sur la base des objectifs d'apprentissage proposés dans les programmes d'études, dont les orientations sont basées sur la structure que ses étudiants doivent préparer. Cependant, l'enseignante affirme que, bien qu'elle soit obligée de suivre ces programmes, elle tente en même temps de ne pas se concentrer sur les détails, mais plutôt sur les grandes lignes. En outre, elle ajoute que les programmes ne sont pas essentiels pour développer un cours d'art plastique.

« Alors, on a des programmes qui sont quand même très très ouverts finalement, donc on peut vraiment un peu faire les propositions qu'on veut par rapport au programme. Alors donc, c'est par rapport aux élèves aussi, à leur niveau et puis ensuite, alors y a aussi un choix de documents, on travaille souvent quand même à partir de documents, qu'est-ce qu'on va leur apporter en plus de

leur travail plastique ? Voilà. Puis, c'est mettre en place des dispositifs pour qu'ils apprennent, pour qu'ils découvrent, pour qu'ils découvrent des techniques, qu'ils découvrent également des œuvres et donc là, on fabrique des propositions, des dispositifs pour les amener à réaliser un travail plastique et puis à s'interroger sur leur travail et puis à confronter aux autres travaux de la classe et à des œuvres d'art. Les programmes nous incitent à une très grande liberté en fait » (P.11. FR Livry Gargan)

De même, la plupart des professeurs interrogés considèrent que les programmes sont bien conçus et structurés; Ils considèrent également de manière positive le fait que les programmes sont ouverts ou flexibles, ce qui leur donne la possibilité de diriger leur classe avec plus d'autonomie et de liberté. En effet, ils indiquent qu'ils se sentent à l'aise avec les programmes d'étude, car cela leur permet d'élaborer différentes propositions d'activités didactiques, ainsi que d'utiliser d'autres documents, textes ou outils en fonction du niveau d'éducation.

Les enseignants parlent également de l'avantage de ces programmes, ce qui les différencie des autres disciplines:

« C'est aussi l'avantage d'être en arts plastiques parce qu'on a pas de programmes aussi stricts que dans les autres matières [...].. On aborde les thématiques, on aborde des questions, des problématiques mais on fait un peu ce qu'on veut en fait. C'est-à-dire comme nous on décide des sujets que l'on donne, on décide des techniques qu'ils utilisent. Il y a une très très grande liberté, donc les programmes ne sont pas très contraignants. On arrive à faire, on montre les œuvres que l'on veut, enfin, on fait la progression que l'on veut. A partir du moment où on aborde les questions et que l'on montre des œuvres d'art et qu'on fait que les élèves s'interrogent sur leurs pratiques. Après, on est très très libres en fait. C'est pas du tout comme un programme d'histoire, de français, de mathématiques ou les programmes scientifiques. Donc, on profite, je dirais, qu'on profite de cette liberté. De toute façon, les élèves ont à y gagner aussi, ce qui fait que les professeurs sont, enfin, y a pas deux professeurs qui font exactement la même chose en fait. Ils abordent les mêmes questions artistiques mais d'une manière très très personnelle et individuelle » (P.10. FR. Paris)

Le professeur explique que l'avantage de faire des classes d'Arts Plastiques, qui fait en même temps que cette discipline diffère des autres matières, consiste en ce que, bien qu'ils doivent se guider par les thématiques et les problématiques indiqués dans les programmes d'études, les professeurs ont la liberté de décider du matériel pédagogique, des sujets et des techniques qu'ils utiliseront pour aborder leurs classes.

« C'est un des programmes qui est écrit pour être très très large, pour que tout le monde y trouve son compte. C'est peut-être même leur défaut. C'est que en fait si tu vas dans une autre classe de

première, ils ne vont pas du tout faire la même chose. C'est bien parce que du coup, chaque prof fait avec sa sensibilité » (P.14.FR. Argenteuil)

C'est-à-dire que le programme offre aux enseignants un espace pour planifier et définir l'orientation de leur classe en fonction de leurs intérêts et de leur spatialité artistique, ce qui permet à l'enseignant de faire preuve de créativité dans la conception d'activités. Raison pour laquelle, tous les professeurs n'exécutent pas les mêmes projets et méthodologies. Parallèlement, la flexibilité du programme permet de réaliser un travail de création évolutif, en suivant une séquence et en définissant les époques en fonction du domaine artistique que l'étudiant souhaite développer.

En ce qui concerne la charge de travail destinée au sujet des arts plastiques, elle est au lycée fixée selon différentes formes: trois heures par semaine en seconde, première et terminal pour l'enseignement facultatif et cinq heures par semaine en première et terminale pour l'enseignement de spécialité. Les professeurs se montrent satisfaits à ce sujet :

« Très sincèrement, depuis que je suis au lycée, déjà je passe d'une heure d'enseignement à cinq heures, donc déjà le fait d'avoir cinq heures et d'avoir beaucoup moins d'effectifs, ben, ça permet vraiment d'approfondir et pas seulement d'être dans une course permanente. Au collège, c'était vraiment une heure par classe » (P.15.FR. Saint Denis)

Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des arts plastiques permet au professeur d'approfondir les différents sujets abordés en classe. De même, il permet aux étudiants d'approfondir leur pratique artistique afin de consolider leur travail de création articulé dans un processus de technique et de réflexion critique de leur travail. Contrairement à ce qui se passe au niveau collège où les étudiants ne disposent que d'une heure d'arts plastiques par semaine, ce qui oblige les enseignants à aborder les problèmes de manière superficielle, sans pouvoir approfondir les activités. Comme au Chili, avec l'enseignement des arts visuels.

Concernant l'adaptabilité des programmes d'études au contexte de chaque lycée:

« Là à Drancy, il doit y avoir à peu près une vingtaine, à peu près, de lycées, c'est pas énorme hein, où il y a cet enseignement dit obligatoire et de spécialité. Et on voit bien que l'on est des enseignants différents, avec des pratiques d'enseignement différentes et je pense que les programmes d'Arts Plastiques aussi, permettent ça. Et en fonctions des publics, je pense que l'on ne travaille pas de la même façon dans le 93 ou dans le 94 par exemple, qui est le Val de Marne, Paris Sud, davantage. Paris Est, Nord, je pense que les pratiques ... Moi je sais que je me suis énormément adapté à mon public. J'ai réfléchi là-dessus avec le temps. On est obligé ». (P.2. FR Drancy)

Bien que les programmes ont une structure et des éléments qui le composent, selon le récit de l'enseignant, la plupart des enseignants sont obligés d'adapter le contenu aux différentes réalités présentées. Cependant, au-delà des raisons de force qui peuvent amener les enseignants à ajuster le programme, cela ne représente pas une difficulté pour eux.

« Oui, parce qu' ils sont tellement larges, que l'on peut faire ce que l'on veut. Oui, moi j'ai pas de problème avec le programme » (P.6. FR Sevrans)

En effet, selon ce que l'on peut déduire de la perception des enseignants, le programme d'études en arts plastiques au niveau secondaire est un programme adaptable en fonction du contexte. Il peut donc être adapté sans problèmes à différentes réalités. En outre, comme indiqué ci-dessus, c'est l'enseignant qui décide des dimensions du programme à développer; soit en termes de pratique artistique ou du public auquel ils dirigent leurs classes.

En résumé, lors de la comparaison des perceptions des enseignants d'art visuels par rapport aux programmes d'études, des différences importantes apparaissent entre les deux pays. Dans le cas du Chili, la grande majorité des enseignants sont d'accord pour dire que le contenu des programmes est déphasé en termes de séquences. Ceci est attribué au fait qu'il existe un mélange de contenus qui ne se rassemblent pas, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de fil conducteur entre un contenu et un autre. D'autre part, les enseignants soulignent que les contenus ne sont pas adaptés à la réalité de l'élève, ni aux infrastructures disponibles dans les lycées publics, car ce type d'établissement n'alloue pas de ressources à ce domaine.

Néanmoins, les discours des enseignants rendent compte que, comme indiqué ci-dessus, ils ne comprennent pas que les nouveaux programmes soient basés sur des contenus caractérisés par une structure plus large, divisée en axes et en objectifs d'apprentissage. En effet, on a l'impression que les enseignants ont besoin que le contenu soit structurel, sinon ils se sentent désorientés face à cette nouvelle orientation qui leur donne les nouveaux programmes. Par conséquent, à cause du fait que les enseignants sont habitués aux pratiques anciennes, ils diabolisent cette nouvelle structure car ils ne sont pas préparés à cette nouvelle vision de l'enseignement des arts.

Donc le contenu est excessif en raison de la charge de travail qui leur est assignée dans le programme scolaire, pour lequel les enseignants n'ont pas assez de temps pour étudier toutes les techniques artistiques. Tous ces éléments montrent que les enseignants rencontrent des difficultés importantes lors de l'application du programme dans les établissements publics, dans la mesure où ils ne sont pas conçus pour ce contexte. Du point de vue des enseignants en

France, ils se montrent en général en accord avec la structure du programme d'études car ils disposent d'un nombre raisonnable d'heures pour son application.

Par contre, contrairement à la vision des professeurs chiliens, ils se sentent à l'aise avec la souplesse du programme selon le contexte. En outre, comme indiqué ci-dessus, c'est l'enseignant qui décide des dimensions du programme à développer et de sa progression ; soit en termes de pratique artistique comme du rythme du public vers lequel ils dirigent leurs cours. Ce qui fait que tous les enseignants ne travaillent pas le contenu de la même manière.

2.3. Elaboration du programme d'études: participation, coopération

Les programmes d'études sont des documents qui décrivent les objectifs, le contenu et les actions que l'enseignant doit effectuer en classe pour développer le programme (Casarini, 1999). Cependant, il existe un contraste entre les objectifs de ceux qui déterminent le programme et celui qui l'exécute: l'enseignant. En effet, l'enseignant est celui qui connaît les caractéristiques de sa classe et la réalité de chaque élève. C'est donc lui celui qui peut apporter des contributions les plus importantes pour adapter le contenu de manière significative en classe (Eisner, 2004). En réponse à la question, de savoir si les professeurs ont été invités à participer à la conception du programme d'études en arts visuels, les professeurs du Chili ont répondu :

« Non, rien, c'est comme ça, et je pense que c'est le cas pour la plupart des enseignants, je pense que les collègues des autres matières n'ont même pas été interrogés à ce sujet non plus » (P.18.CH. Santiago)

Lors des entretiens, la grande majorité des enseignants a déclaré ne pas avoir été consulté lors de l'élaboration des nouveaux programmes d'études. Face à la coopération d'autres enseignants sur la base de leur expérience, l'un d'eux a soutenu :

« non, on ne m'a jamais demandé mon avis, je pense aussi parce que je viens d'entrer dans le système, mais je sais qu'ils sont en train d'élaborer les programmes de deuxième, troisième et terminale du lycée. Mais je pense qu'une équipe du ministère pourrait bien venir un jour pour parler avec les enseignants, peut-être avec une équipe, avec tout le monde, mais rien du tout. Je pense qu'ils nous laissent de côté dans l'élaboration des contenus, mais pas seulement moi, je viens de commencer avec ces programmes. Donc peut-être que les contributions que je pourrais faire à cet égard sont peu nombreuses, mais il y a des enseignants qui exercent pendant des années. Par exemple Mme Guadalupe elle est enseignante depuis très longtemps et elle met en œuvre des

contenus, j'ai l'impression que les écouter est très important, ceux qui enseignent la doctrine d'arts visuels, je pense qu'il serait logique de les consulter. Là nous perdons un avis précieux, mais il faut que ceux qui se renseignent aient de l'expérience en classe. Eh bien, et je pense que le résultat réside dans les nouveaux programmes qui se dégagent du curriculum ; ces mélanges qui n'ont pas de connexion » (P.6.CH. Quinta Normal).

De nombreux enseignants déclarent de ne pas se sentir impliqués dans l'élaboration des nouveaux programmes d'études ; ni dans la conception ni dans la manière de les mettre en œuvre. Ils déclarent qu'aucun appareil ministériel n'est venu leur demander leur avis et qu'il est regrettable qu'ils n'aient pas été consultés au moment de sa préparation. Bien que le professeur comprend qu'il n'ait pas été consulté, car il exerce en tant que professeur depuis peu longtemps, il estime que les témoignages des professeurs ayant davantage d'années d'expérience en classe ne devraient pas être oubliés, car leurs contributions pourraient constituer un apport important dans la conception des nouveaux contenus. De cette manière, ceux qui agissent en tant que consultants axeraient les nouveaux objectifs et approches sur la réalité de la classe. Compte tenu du fait que cet exercice n'a pas été réalisé par une grande quantité d'enseignants, le résultat s'observe aujourd'hui dans la mixture de contenus et dans le manque de structure logique qui caractérise les nouveaux programmes d'études, tout comme l'ont déclaré les enseignants des sous-catégories *Programmes d'Études*.

Les autres enseignants ont exprimé avoir été consultés à travers des enquêtes :

« Oui, il y a deux ans, pour réaliser le programme de troisième, j'ai reçu un questionnaire du ministère pour y répondre par mail. Un questionnaire énorme dans laquelle il fallait répondre pour pouvoir créer le programme de la troisième, mais jamais de façon personnelle. Et dans les questions, ils proposaient un tas de choses nouvelles : Voulez-vous faire ceci ? Voulez-vous faire cela ? Aimerez-vous cela ? Les nouveautés de la vie ; faisons des gravures, des graffitis, faisons des fresques, tout ce qui est en vogue dans l'art aujourd'hui, et c'est bien. D'autres professeurs pensent que c'est bien qu'ils proposent des choses nouvelles, mais ils ne se posent des questions au-delà. Par exemple, comment pouvons-nous le mettre en œuvre ? Comment l'aborderiez-vous ? Il est très facile de projeter des choses nouvelles, mais d'où veulent-ils que les élèves aient du matériel si les élèves avec de la chance ont un cahier de croquis » (P.11.CH. Peñalolén)

« Je me dis des fois : que les gens qui élaborent le programme d'études, sont partis Il y a très longtemps, ils sont experts en éducation, dans le domaine artistique soi-disant, mais je pense qu'ils n'ont jamais enseigné dans une salle de classe. Alors ils supposent que les problèmes sont à cause de nous, les enseignants, mais ils ignorent le contexte dans lequel nous travaillons » (P.1.CH. Santiago)

Nous pouvons constater que certains enseignants ont déclaré avoir été consultés lors de la construction des nouveaux programmes à travers un questionnaire. Cependant, les questions portaient principalement sur une proposition de contenu et de techniques artistiques faite aux enseignants à partir d'un questionnaire et de la perception des enseignants, ils devaient exprimer leur accord ou leur désaccord en ce qui concerne l'intégration des contenus dans les nouveaux programmes. Même s'il y a eu une approche vers les enseignants, apparemment assez superficielle, ce questionnaire n'approfondissait pas des sujets tels que le matériel, l'infrastructure, le temps disponible, les difficultés, et encore moins la réalité des étudiants et ce, afin de formuler une proposition basée sur la réalité et non en accord aux ambitions de ceux qui se proclament « experts » et déterminent avec leurs idées futuristes ce qu'il est correct d'enseigner. Dans ce sens, les enseignants savent qu'ils sont les principaux acteurs de ce processus, car ce sont eux qui connaissent le contexte des élèves lorsqu'ils agissent jour après jour avec eux. « Aucun professionnel concepteur des programmes ne peut connaître les détails exclusifs de chaque classe ou les besoins de chaque enfant » (Eisner, 2004, p. 186). Ce sont les enseignants qui connaissent les difficultés, les faiblesses, les intérêts et les forces des élèves. De cette manière, ils sont insatisfaits du peu de considération avec laquelle leur avis leur a été demandé pour la conception du programme. Cependant, il y a aussi ceux qui disent qu'ils n'ont aucun intérêt à participer.

« Oui, par mail, ils m'ont demandé par mail. Mais je ne lis pas vraiment ces mails, parce que je n'ai pas le temps, alors je n'y réfléchis pas à ce sujet, car participer signifie du temps que je n'ai pas » (P.10.CH. San Bernardo)

Tous les enseignants ne sont pas prêts à participer aux propositions ministérielles. Dans de nombreux cas, les initiatives visant à profiter des espaces pour coopérer à la construction d'une bonne orientation éducative à travers leurs propres visions sont faibles. En effet, les enseignants ne démontrent pas tous un engagement sur le plan de l'éducation ou un attachement envers son métier ; rappelons-nous que comme il a été indiqué dans la sous-catégorie *Formation professionnelle et choix de profession*, plusieurs professeurs titulaires d'une formation initiale de licence d'arts, ont fait remarquer que le chemin pour être d'artiste était difficile, raison pour laquelle ils dérivent vers la pédagogie pour des raisons financières, et non pour un intérêt dans le rôle social que représente l'éducation artistique.

Au Chili, il n'est pas étonnant d'écouter ce type de réponses comme celle du dernier professeur, qui préfère être marginalisé de tous les espaces où sont prises les décisions

concernant les politiques éducatives. La vérité est qu'un enseignant engagé dans des transformations éducatives adopte une attitude différente, par exemple, en commençant par lire les informations que lui transmettent les institutions gouvernementales et locales; visite le site web régulièrement ou demande les éclaircissements qu'il juge pertinents autant de fois qu'il est nécessaire. Au lieu de cela il existe des enseignants qui se conforment au fait d'assister à leur travail, de respecter les horaires et de diffuser le contenu imposé par le ministère, sous prétexte qu'ils n'ont pas le temps pour participer à autre chose, donc ils préfèrent ne pas se remettre en question. Ainsi, comme le signalait Marx, l'individu finit par devenir un être aliéné, un travailleur qui peut être utilisé face aux normes de production qui se cachent derrière les contradictions d'un monde divisé (cité dans Read, 1969). Cette attitude attire surtout l'attention sur un professeur d'arts visuels, dont le domaine implique la formation de citoyens participatifs, critiques de leur environnement, autonomes, capables de prendre des décisions qui les concernent en tant que sujets sociaux.

Cependant, il est également probable que, s'apercevoir de la dévalorisation de la discipline d'art visuels constamment remise en question dans ses pratiques et sa précarisation matérielle, génère un sentiment de déception qui provoque une attitude de méfiance et un manque d'engagement envers leur propre profession.

Une autre caractéristique importante, est exprimée par d'autres enseignants qui ont apporté leur voix au programme du ministère de l'Éducation :

« Pour les nouveaux programmes, ont été convoqués dix personnes de la région métropolitaine du Chili. Et nous nous sommes rendus compte qu'il y avait une exagération énorme du contenu de l'apprentissage. Ceux qui ont participé à la réunion considèrent que les programmes n'étaient pas pour des lycées municipaux, c'était plutôt pour des universités. Les programmes étaient très excentriques. C'est vrai que nous pouvons les appliquer, mais on peut les appliquer dans un espace approprié avec plus de temps, où il serait possible d'appliquer ce genre d'éducation et pouvoir la développer. Nous avons donné notre avis, les professeurs ont formulé des objections, car le programme était très vaste, il n'était pas réel, c'était pour un autre profil d'éducation. Mais finalement, le même programme est devenu l'officiel, mais de nombreux enseignants n'étaient pas d'accord » (P.9.CH. Talagante)

« L'année deux mille seize, avec d'autres professeurs du lycée, nous avons analysé les programmes d'arts visuels et nous les avons décortiqués, puis j'étais responsable de tout présenter au Ministère de l'Éducation. Là nous étions plusieurs professeurs des lycées municipaux avec des caractéristiques différentes, nous étions presque tous d'accord sur les mêmes idées d'application, et surtout en ce qui concerne le contenu. Mais nous étions focalisés sur les ressources, sur le

besoin d'avoir une salle de classe adéquate et aussi sur les ressources pour développer le travail artistique et visuel. Lors de cette réunion, nous avons essayé de dire aux gens du Ministère que les programmes étaient irréels et qu'il fallait les faire atterrir dans la réalité. Ils nous ont dit : vous êtes les experts, à vous de voir le moment, et comment vous pouvez faire, le programme dit qu'il peut être adapté à chaque situation. Ensuite, je me souviens qu'ils nous écoutaient et répétaient le même argument. On s'est regardé entre professeurs... protocole, discours et argumentation politique du moment que nous ne continuions pas à contredire et, en fait, nous voulions plutôt argumenter pour que ces programmes soient beaucoup plus réels. En fin de compte, ils n'ont jamais rien changé » (P.4.CH.Santiago)

Giroux (1992) souligne que l'éducation n'est pas impartiale, car son orientation est fondée sur les principes d'un petit secteur obéissant à des besoins économiques, sociaux, idéologiques et politiques qui reproduisent dans une certaine période, la conservation ou la transformation d'un modèle social.

Les deux enseignants ont convenu qu'ils avaient été convoqués par le ministère de l'Éducation pour recevoir des conseils et discuter des nouveaux programmes d'études. Après avoir analysé le programme, ils ont ainsi exprimé leur désaccord, car il était évident que le contenu de cette méthode était ambitieux pour le contexte éducatif du secteur municipal.

En outre, lors de la dite réunion, les professeurs ont indiqué que, pour appliquer le programme, une infrastructure et des ressources matérielles étaient nécessaires, conformément à l'exigence de contenu qu'ils devaient enseigner aux étudiants. Bien que les agents ministériels aient accueilli les inquiétudes des professeurs, ces derniers ont néanmoins eu le sentiment que ce n'était que pour apaiser leur mécontentement.

Les deux professeurs s'accordent lorsqu'il s'agit de regretter le fait que, bien qu'ils se soient opposés au programme actuel et aient donné leur avis, cela n'a pas été productif car leurs avis bien qu'entendus, n'ont pas été pris en compte ni en ce qui concerne la définition du contenu, ni sur le plan de la mise en œuvre du programme. En réalité, tout était prêt et il n'y avait aucune intention de changer quoi que ce soit, ce qui a été démontré lorsque plus tard, le même programme que les professeurs avaient critiqué a été reconnu en tant qu'officiel.

En résumé, on en déduit qu'il y eu une volonté de demander l'avis des enseignants de la région métropolitaine concernant la conception des nouveaux programmes d'études. Le problème est que, d'une part, la consultation n'a pas été faite de manière massive, dans laquelle tous les enseignants devaient participer. De l'autre, un sondage fermé leur a été envoyé, dans lequel l'on a proposé seulement l'intégration de contenus et de techniques artistiques. Cependant,

aucun diagnostic n'est établi concernant le contexte caractérisé par un manque de ressources matérielles dans lesquelles les enseignants mettent en œuvre le contenu. Finalement, l'instance dans laquelle les professeurs ont eu l'occasion de manifester les obstacles principaux par rapport à l'implémentation de contenus, leurs opinions n'ont pas été prises en compte puisqu'ils ne sont pas arrivés à générer des résultats concrets.

En France, les professeurs ont différentes positions en ce qui concerne leur participation à l'élaboration du programme d'études.

« Nous les profs, pas tellement non ; on n'a pas été invités, les programmes, ils nous tombent dessus comme ça, en fait. On n'a pas, on n'est pas consulté tellement sur les programmes. Qui a créé? c'est mystérieux. Je ne sais pas qui écrit le programme » (P.1.FR. Paris)

Plusieurs enseignants pensent que ce sont peut-être les enseignants qui créent le programme. Cependant, ils affirment qu'ils n'ont jamais été invités à une réunion pour participer à ces décisions. Il y a aussi ceux qui signalent immédiatement qu'ils ne savent pas qui les détermine et que les programmes sont plutôt imposés, c'est-à-dire qu'ils arrivent aux mains des enseignants sans consultation préalable.

D'autres professeurs, comme ceux qui suivent, déclarent qu'il n'y a pas eu un moment donné où les enseignants ont été impliqués dans la préparation des programmes :

« Non, non non, je n'ai pas été invité ; il y a eu quelques temps des commissions avec des profs qui participaient, avec des inspecteurs à l'élaboration des programmes, maintenant, les nouveaux programmes, les profs et les inspecteurs n'ont pas été dans la fabrication des nouveaux programmes, je crois que c'était des chercheurs en sciences de l'éducation donc ça vient de l'université. Les programmes sont quand même supervisés après par les inspecteurs généraux, et puis ils en discutent avant qu'ils soient édités, ils interviennent quand même sur la fin, en disant que peut-être certaines choses sont possibles, on ne peut pas, ou il faut modifier certaines choses » (P.8.FR. Paris)

« C'est plus obscur parce que par exemple, bon je sais qui fait les programmes, c'est les inspecteurs généraux, avec les inspecteurs pédagogiques, bon. Avant de toute façon, ils les faisaient après consultation des bases. Bon maintenant on n'est jamais consulté, donc je ne sais pas comment ils font. C'est la même chose pour les sujets du bac, avant c'était les professeurs du bac qui faisaient des propositions (...), je n'ai plus jamais demandé, ni les autres professeurs que je connais d'ailleurs non en plus ... donc ça c'est devenu obscur. Ça veut dire que ce n'est pas transparent, on ne sait pas qui fait quoi » (P.7.FR. Villeneuve-le-Roi)

Comme c'est indiqué par les participants, à un moment donné, les enseignants ont été consultés pour la préparation du programme. Cependant, pour le moment, ils ne participent plus à la création de ce contenu et ne connaissent aucun de leurs collègues ayant participé.

En outre, ils ont différentes versions sur qui est responsable de son élaboration. D'un côté, un professeur dit qu'il s'agit de chercheurs spécialisés en sciences de l'éducation et qu'ils sont ensuite supervisés par les inspecteurs généraux, qui, en fonction de leurs critères et de leur expertise dans le domaine, analysent la pertinence ou la correction des propositions.

Pour la plupart des professeurs, se répète l'idée que ce sont les inspecteurs qui travaillent à la conception du programme. Cependant, avec déception et méfiance, les enseignants affirment qu'eux et leurs collègues ne sont plus consultés, et l'élaboration des textes est devenue un rituel à portes fermées. Pourtant, ce mécanisme devient un instrument peu transparent ne sachant pas exactement qui prend les décisions sur ce sujet.

« Non, d'ailleurs, la dernière fois, quand il y a eu la rédaction là, c'est un collègue que je connais bien d'ailleurs, qui a participé. Moi j'étais sur toutes les formations en même temps, je crois que je n'aurais pas eu le temps. Parce que là aussi, ça demandé beaucoup de temps ça, et voilà » (P.2.FR. Drancy)

Parmi les divers témoignages des enseignants, on voit qu'ils soulignent qu'ils connaissent des collègues proches qui ont eu une certaine participation à la construction de ces textes. Mais, parallèlement ils admettent que s'ils avaient été invités, ils n'auraient pas assisté à ces réunions ouvrant un lieu en justifiant leur attitude par des raisons telles que le manque de temps ou simplement le manque d'intérêt.

« Ben c'est élaboré par le prof, je sais qu'il y a des commissions y compris pour les sujets du bac etc, ça je sais que ce sont des profs d'Arts plastiques qui se réunissent, qui donnent leur avis et qui font des propositions. Encore faut-il que la hiérarchie prenne en compte ce qui est dit et ce qui est proposé. Ça c'est un autre mystère. Il y a un dialogue, maintenant effectivement on a quand même une hiérarchie qui décide de beaucoup de choses pour nous. Donc il y a un dialogue, mais finalement est-ce que ce dialogue aboutit à quelque chose, enfin, est-ce-que c'est pas juste de la façade et pour se donner bonne conscience ... Ça c'est une réponse, je ne devrais pas le dire, mais c'est une question que je me pose. Je n'en sais rien en fait. Est-ce que c'est vraiment pris en compte, c'est pas (...). on a pas l'impression finalement » (P.15.FR. Saint Denis)

« Oui on peut collaborer, mais ce n'est pas les profs qui décident, c'est le Ministère qui décide. Mais avec l'avis des profs. On peut éventuellement ... Oui, on peut donner notre avis, mais on n'est pas sûr que notre avis soit suivi, on n'est pas sûr d'être écouté » (P.5.FR. Noisy le Sec)

La majorité des enseignants participants ont indiqué avec certitude que les programmes d'études sont préparés par les enseignants. Sur la base de cette affirmation, les enseignants fournissent une série de données relatives à la manière dont ces décisions sont prises. Dans celles-ci, il est indiqué que les professeurs sont invités à former des commissions afin de discuter et de présenter leurs propositions concernant les orientations qui constitueront le programme, et que ce sont les plus hautes autorités qui décident quelles suggestions seront considérées dans les textes. En même temps, les mêmes professeurs qui parlent de ces commissions, à travers la critique, mettent en doute le fait que leurs propositions soient prises en compte par la hiérarchie. Ils expliquent en effet avoir l'impression que les autorités supérieures ne tiennent pas vraiment compte des points de vue des professeurs participant à ces commissions et que la conformation de commissions est susceptible de n'être qu'un montage pour faire croire à l'univers de l'éducation que leurs propositions sont prises en compte.

« Il y en a un que j'ai écrit pour le programme d'Arts Plastiques de terminal. Ils sollicitèrent des enseignants pour faire le programme de terminal. Bon une année, j'ai été sollicité par l'inspection générale, pour faire, donc une partie des 3 questions » (P.17.FR. Aubervilliers)

« Alors voilà, oui, oui, c'est là c'est vraiment directement l'inspecteur général qui m'a proposé comme quelqu'un qui pouvait écrire ou en tout cas être d'accord pour écrire une partie du programme. Alors j'ai dit oui, et c'est un boulot d'une année ... Et c'est bien quoi, parce que après j'ai rencontré dans les académies enfin les collègues pour dire comment aborder ce travail-là avec les élèves » (P.4.FR. Paris)

Lors de l'analyse des témoignages des enseignants participants au Chili et en France, la première chose qui attire l'attention, c'est l'axe où ils basent leurs propositions. Car, au Chili, les enseignants, interrogés sur leur participation ou leur collaboration à la préparation des programmes, se sont immédiatement concentrés sur la description des outils dont ils disposaient pour participer à l'incorporation du contenu des nouveaux textes. Ces outils consistaient en un questionnaire et une invitation au Ministère de l'Éducation ou, dans certains cas, ils n'étaient tout simplement pas invités. Ensuite, ceux qui n'ont pas été invités ont affirmé qu'ils avaient besoin d'être écoutés, de même que, ceux qui ont participé réclament que leurs propositions et remarques concernant le besoin de ressources n'avaient pas été prises en compte. Ce qui est évident dans les programmes d'études en cours, dont la méthode, bien que les enseignants obéissent à son application, ils les rejettent en même temps.

Les réponses des enseignants participants en France ont été variées ; beaucoup parmi eux, ont indiqué qu'ils n'ont pas été invités ni consultés pour sa construction, d'autres ont indiqué qu'ils n'ont pas collaboré à cause du manque de temps. Bien que certains enseignants n'aient pas participé à l'élaboration des textes, la plupart ont indiqué que le programme d'études, est également construit sur la base des points de vue des enseignants regroupés en commissions.

Il faut ajouter que l'orientation où les enseignants consacrent leur récit attire beaucoup l'attention car ils soulignent et indiquent quelles sont les entités responsables de ce sujet. Cela veut dire, la majorité à la tendance à dire que ce sont les inspecteurs généraux et pédagogiques, d'autres disent que ce sont des chercheurs et des professeurs.

La critique est formulée principalement par ceux qui n'ont pas participé à l'élaboration de cette méthode, qui se demandent si leurs voix et leurs perceptions sont entendues. Ce qui est intéressant, c'est qu'au lieu d'exprimer leur mécontentement sur le fait de ne pas être invités ou bien, de manifester un besoin éventuel pour participer à ces commissions afin d'exprimer certaines approches avec lesquelles ils ne sont pas d'accord, l'inquiétude est de savoir qui sont ceux qui prennent les décisions pour eux.

Leurs réponses se sont concentrées sur des spéculations qui tentent de répondre à cette question. C'est-à-dire que les professeurs participant en France ne critiquent pas le résultat et les approches du programmes, objectifs ou contenus établis par ces textes, car ils n'ont pas de problèmes avec ceux-ci, pour eux le programme est bien conçu, ce qui attire leur attention, c'est de savoir qui déterminent les contenus d'apprentissage.

En ce qui concerne la situation de l'élaboration des programmes d'études d'arts visuels au Chili, il serait tentant de penser que la non-participation des professeurs, ou le fait d'y avoir participé et que leurs observations et critiques n'aient pas été prises en compte, constitue un problème en soi. Mais, si on compare cette situation avec la réalité française, on peut dire que dans ce contexte, les professeurs ont également donné leur vision. Mais ceux qui n'ont pas participé à la construction du programme ne réclament pas une participation en tant que un besoin urgent, puisque cela ne leur génère pas de problème. Car, malgré la non-participation des enseignants, les propositions des programmes ils sont en harmonie avec les conditions nécessaires de leur développement et avec la réalisation de leurs objectifs. De cela on déduit qu'au Chili la participation ou une non-participation des professeurs dans l'élaboration de leur discipline n'est pas une condition suffisante pour que les programmes soient exagérés dans leurs contenus ou que ceux-ci aient une mauvaise orientation. Finalement, il y a des

professeurs qui soulignent qu'ils sont d'accord avec l'intégration de nouveaux contenus liés aux langages artistiques, d'autres remarquent qu'il est possible de mettre en œuvre cet apprentissage, mais en créant les conditions pour le réaliser, puisque, même si la proposition de nouveaux contenus leur plaît, ils savent qu'ils ne peuvent pas atteindre tous les objectifs qui leur sont indiqués. Tout cela semble confirmer que, comme mentionné précédemment, le problème n'est pas la qualité du programme ni le fait que le programme soit mauvais. Le problème ce n'est pas que les professeurs ne veulent pas donner leur avis ou qu'ils pensent que les collaborateurs ministériels n'ont pas la volonté d'écouter les enseignants mais qu'ils élaborent les programmes à partir d'un manque de connaissance sur les conditions dans lesquelles les professeurs travaillent. Le problème c'est qu'au Chili, il n'a pas encore une discussion dans des différentes sphères administratives, gouvernementales ainsi que locales, sur les conditions matérielles nécessaires qui permettront d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation, de cette façon les étudiants pourront expérimenter dans différentes disciplines et développer des projets artistiques basés sur ces nouveaux contenus. Cela veut dire, conformément à ce qui précède, fournir les ressources et valoriser la discipline ; en particulier, cela implique une décision qui ne cesse pas d'être une décision de politique d'État.

3. Enseignement de la discipline

3.1. Matériels, infrastructure et ressources pour l'enseignement des arts visuels

Les programmes d'arts visuels permettent aux étudiants d'expérimenter divers langages artistiques tels que la photographie, le multimédia, la vidéo et la gravure, entre autres (Mineduc, 2015). L'inclusion de ces ressources dans le programme implique l'utilisation de matériaux et, dans certains cas, d'infrastructures spécialisées. Selon Magali Chanteux (1998), une salle équipée de matériel est nécessaire car l'espace physique est fondamental pour permettre à l'étudiant d'explorer et de s'impliquer dans une activité artistique. Comme nous l'avons vu dans la catégorie précédente, les professeurs commencent à faire référence à des ressources. Dans cette sous-catégorie, nous allons approfondir cette question pour connaître l'infrastructure et le matériel disponibles utilisés par les enseignants pour développer les contenus proposés par le ministère de l'éducation. Les témoignages montrent qu'il existe actuellement un déficit d'infrastructures important dans le secteur, soit en raison du manque

d'équipement dans les ateliers de salles de classe, soit en raison de la qualité des installations dans de nombreux établissements de municipalités disposant de peu de ressources. Ces problèmes ont généré plus d'un problème pour les enseignants.

« On a la salle d'art aussi, j'ai gagné cette salle d'art parce que je l'ai poursuivie jusqu'à ce qu'elle me soit donnée, mais il n'y avait pas de salle d'art » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda).

En abordant ce commentaire, nous ne pouvons pas manquer de mentionner que son discours fait preuve de force, en particulier dans l'implication de l'action pédagogique pour améliorer, à travers un espace spécifique, le soutien à la normalisation de la classe d'arts visuels. Cependant, son témoignage montre que, pour obtenir un espace ap proprié à la discipline, il a dû, d'une manière ou d'une autre, prendre en charge et insister auprès de l'établissement pour que ce dernier fournisse un espace convenable à ses étudiants.

« J'ai ma salle d'art, mais ce n'est pas un atelier d'art, j'ai les mêmes bancs, des meubles qui tombent et là je dois m'installer. Aussi il faut organiser où ranger les tempéras pour qu'ils ne les volent pas, où garder les papiers de couleur, parce que même si on les emmène dans la salle de classe, les enfants ne s'en occupent pas ... il faut faire très attention à ces choses, mais en soi, j'ai ma salle, mais elle n'est pas équipée » (P.2.CH. La Pintana)

Selon Epinasy (2003), la disposition des matériaux et les conditions liées à la qualité des espaces, des équipements et du budget constituent des outils fondamentaux pour le développement professionnel de l'enseignement des arts plastiques.

Dans le témoignage précédent, l'enseignant a exprimé son malaise de travailler en classe, car, bien qu'il ait son propre lieu pour transmettre la discipline, l'espace et le mobilier de la salle ne conviennent pas à un atelier artistique. L'enseignant évoque également à du matériel peu coûteux. Il semble donc que l'habitude de travailler dans de mauvaises conditions signifie que, inconsciemment, le besoin d'autres ressources n'est pas envisagé. A travers ce récit, on déduit qu'il n'a pas de banc ni d'application adéquate pour les activités traditionnelles de gravure, de sculpture, de dessin et de peinture. On en déduit qu'il ne dispose pas de la technologie nécessaire dans la classe pour travailler l'expressivité et la narration de l'art numérique, de la photographie ou de l'audiovisuel; ces derniers sont précisément, les contenus proposés par le programme d'enseignement secondaire.

« Rien, pas même une remise ... on l'a demandée avec un autre enseignant pour stocker le matériel, par exemple, tout le travail de volume, tout ce qui est mis en évidence, tout ce qui est matériel sensible; par exemple, de l'argile, du plâtre ou des matériaux jetables tels que des

bouteilles ... nous ne travaillons pas tout ça parce que nous n'avons nulle part où les stocker »
(P.3.CH. Santiago)

D'autres enseignants, comme le précédent, soulignent qu'ils ne disposent ni d'un espace pour enseigner en classe, ni du matériel pour le travail de leurs élèves. En outre, les témoignages montrent que les conditions spatiales jouent un rôle important et conditionnent le développement des activités à mener en classe. D'autre part, compte tenu du fait que la pratique artistique est un processus par lequel les étudiants sont censés expérimenter et étudier différents moyens d'expression et matérialités, on ne peut pas ignorer que l'absence d'un espace annexe fait en sorte que l'on ne peut pas garder le matériel et les travaux réalisés en classe, cela pourrait compromettre la possibilité que les élèves acquièrent et développent différentes expériences artistiques. En effet, comme l'a souligné Eisner (2004), l'une des actions pédagogiques visant à atteindre un bon niveau consiste à disposer d'un lieu de stockage du matériel et des œuvres des étudiants dans le but de valoriser leurs propres créations. Cela pourrait faciliter le soin des matériaux en évitant leur transfert d'un endroit à un autre, favorisant ainsi une classe efficace. Un autre témoignage est semblable au précédent :

« Non, je n'ai rien, par exemple nous n'avons pas de presse pour la gravure, rien du tout etc »
(P.1.CH. Maipú)

Dans ce cas, les enseignants indiquent qu'ils ne disposent ni du matériel ni des équipements nécessaires pour appliquer le contenu proposé par les programmes d'études comme dans le cas de la gravure, ce qui représente une limitation pour que les étudiants aient la possibilité d'expérimenter les différentes techniques et langages artistiques. Le Conseil National de la Culture et des Arts (2015) indique que pour réaliser un apprentissage artistique significatif et pour atteindre les objectifs proposés par le ministère de l'Éducation, seules les activités et des stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants ne suffisent pas, il est également nécessaire d'avoir une infrastructure, des matériaux et le temps minimum pour l'enseignement et la pratique des arts.

En ce qui concerne les ressources et le matériel disponibles pour que les élèves puissent expérimenter différents langages artistiques, un enseignant exprime le point suivant:

« L'une des limites de la matière c'est que les élèves n'apportent pas de matériaux. Je dois donc essayer de résoudre, d'apporter les objets inutilisés ou de les obtenir dans des autres endroits et d'insister à l'adresse pour qu'ils me donnent des blocs [...] les matériaux sont financés par moi. J'achète le rouleau, l'encre je l'achète, je dois tout de même apporter les cuillères en bois parce

qu'ils n'apportent rien, parce qu'ils oublient, ou parce qu'ils ne prennent pas des notes, parce qu'en plus ils n'ont pas de cahier, ils n'apportent rien » (P.11.CH. Peñalolén).

L'attitude de la professeure face à ce problème la met dans une position de responsabilité encore plus grande, car, en plus de remplir son travail d'enseignant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, s'ajoute le fait qu'elle doive se charger de la recherche de matériel de ses étudiants. En effet, cette précarité l'oblige à avoir le dynamisme nécessaire pour gérer de manière autonome, les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui lui sont présentés, de manière à pouvoir faire progresser la classe d'une manière ou d'une autre.

« En architecture, je n'ai pas de matériel. À mon arrivée, l'école m'a stipulé que je devais acheter le matériel, car les enfants n'apportaient rien, c'est comme ça et pour tous les enseignants, par exemple maintenant, cette année, on a la condition qu'avec le changement de maire, il y a des interfaces de plusieurs millions et à cause de ça nous n'avons aucune feuille à imprimer, rien ... et nous les prof on est obligés d'acheter. Moi je garde toujours des objets, alors ils me demandent du matériel, on met donc de l'argent » (P.2.CH, La Pintana).

Ce témoignage est particulièrement frappant. D'une part, c'est un responsable de l'établissement établi par l'institution qui dit à l'enseignant qu'il doit acheter le matériel pour ses élèves. Il n'est pas formellement établi que les professeurs devraient se charger de ces dépenses. Néanmoins, cela montre que la direction du lycée n'est pas disposée à affecter des ressources à l'enseignement des arts visuels.

« L'année dernière, lorsque je suis arrivé dans ce lycée, j'ai acheté avec une partie de mon salaire tout le matériel nécessaire. L'année suivante, le directeur, voyant le travail, nous a donné des pots de peinture et le reste, j'ai recyclé du matériel » (P.8.CH. Lo Espejo)

Dans ce cas, la direction de l'école a affecté des ressources à la matière des arts visuels après avoir vu le travail de ses élèves, ce qui a signifié que l'enseignant a dû consacrer une partie de son salaire pour atteindre une certaine appréciation de la direction envers la discipline; une sorte de reconnaissance traduite dans une paire de pots de peinture. De cette manière, beaucoup d'enseignants doivent faire de grands efforts pour légitimer le domaine des Arts Visuels; ce domaine étant reconnu grâce à la notion confuse de « mérite ». C'est-à-dire démontrer constamment la valeur de la discipline.

En ce qui concerne les ressources humaines, les enseignants des domaines artistiques sont les premiers à être pris en compte lors des réductions économiques (Gardner, 1996).

« Voici une situation très pénible que j'ai dû vivre, j'avais écouté que d'autres collègues l'avaient déjà vécue, ceux-ci ont été licenciés en mars. J'ai vécu cette situation le 5 mars, quand je suis arrivé à l'école pour accomplir mon horaire et le directeur m'a dit que je ne continuais pas. Ils ne m'ont pas prévenue avant de partir en vacances pour chercher du travail [...] dans les quatre lycées municipaux existant dans la commune, trois d'entre eux ont choisi d'implanter le cours de musique au détriment de la discipline des arts visuels ; dans l'ensemble de la commune, il ne reste que ce lycée avec la matière des arts visuels, je trouve cela lamentable » (P.8.CH. Lo Espejo)

Comme au Chili, la période scolaire commence en mars et se termine en décembre, de nombreux enseignants contractuels sont réembauchés chaque année. Ils prévoient donc de renouveler leur contrat en décembre pour pouvoir assurer la prochaine année de travail après les vacances (janvier-février). Dans les cas où les enseignants ne sont pas réembauchés, ils recherchent un emploi avant de partir en vacances d'été pour avoir un emploi en mars. Dans ce témoignage, le professeur indique qu'il a été averti que son contrat n'avait pas été renouvelé le même jour de son retour de vacances. Ce qui a bloqué ses chances de chercher du travail dans un autre établissement, et à ce moment, il était alors très difficile d'obtenir un autre contrat, car la plupart des établissements ont déjà formé leur corps professoral au mois de mars.

Cette instabilité de l'emploi à laquelle cet enseignant est confronté témoigne, d'une part, d'un important recul, préjudiciable au travail d'enseignement, puisqu'à la suite de la décentralisation administrative de l'enseignement, 80% des professeurs qui, jusqu'en 1973 étaient fonctionnaires de l'État, sont rendus aux conditions de travail du secteur privé (Cerde, A., M. Silva, Nuñez, 1991). Par ailleurs, la décentralisation administrative permet aux municipalités ou aux directeurs d'établissements scolaires de décider du programme dans leurs établissements, par exemple pour décider de mettre en œuvre la musique ou les Arts visuels. En ce sens, non seulement les enseignants sont touchés, mais également les étudiants, car le lycée public est probablement le seul endroit où ils ont un contact direct avec certaines actions artistiques (Aguirre, 15 décembre 2015).

« Simplement nous demandons la feuille, la feuille blanche, d'autres fois nous fournissons personnellement les matériaux et tout à coup je calcule, j'achète pour 20 élèves, puis j'emmène les matériaux, j'emporte avec moi mon plumier géant de crayon de couleur pastel ... maintenant, je pensais acheter plus de crayons au pastel, car un enfant de troisième année n'a pas les ressources ou ne les apporte pas, mais je dois les apporter et je vois qu'il a besoin de ce matériel car je vois que cet enfant a beaucoup de talent, il fait du graffiti. Malheureusement, c'est un toxicomane, mais

si je lui donne les outils, je veux voir si je peux l'aider, c'est-à-dire le sortir de là, qu'il ait un motif pour avancer plutôt que de se droguer »(P.3.CH. Santiago).

Les intentions des enseignants ne cessent pas d'être louables; on voit un engagement et une solidarité irréprochables. Cependant, il est frappant de constater que les enseignants du secteur public assument ces difficultés sans se poser de questions supplémentaires. La répétition de cette situation dans différents cas donne l'impression qu'il y a une déviation dans la réflexion de l'enseignant. C'est-à-dire l'idée erronée selon laquelle pour être un bon enseignant - un enseignant engagé spécialement dans les disciplines artistiques - il faut être prêt à consacrer plus d'énergie et d'effort à son travail. De ce fait, la culture de l'école et les enseignants qui y sont bloqués ont souvent tendance à normaliser le fait que, dans ce domaine, l'enseignant doit être disposé même à financer les besoins de ses élèves avec ses propres moyens pour mener à bien le cours et, d'une certaine manière, pour le faire avancer. Toutefois, dans l'hypothèse où l'enseignant ne voudrait pas épuiser ses énergies, sa vocation serait probablement remise en question. C'est ainsi que l'inconscient culturel du corps enseignant conduit à « naturaliser » et à légitimer implicitement ou explicitement les incohérences d'un travail instable et précaire (Bourdieu, 1970). Même si les enseignants critiquaient cette situation, ils finiraient probablement par se soumettre, car les professeurs actuels de l'école publique sont constamment menacés par la dévaluation et la désactivation de leur travail d'enseignement (Giroux, 1997).

Dans cette logique, les limites de la responsabilité professionnelle sont transgressées avec celles de la dignité et de la vie économique privée. Et c'est cela, l'une des nombreuses expressions qui montrent la précarisation dans laquelle les enseignants sont plongés, où le principe de vocation est confondu avec la mission de devoir assumer la responsabilité des mauvaises conditions de l'environnement, ainsi que l'abandon dans lequel les étudiants sont immergés au sein du système public. Les témoignages de ces professeurs reflètent la réalité vécue par la grande majorité des professeurs d'Arts Visuels issus de lycées municipaux interviewés.

En France, il est stipulé dans les programmes d'études d'arts plastiques que, « les enseignements artistiques doivent pouvoir disposer d'espaces et d'équipements adaptés aux exigences des pédagogies mises en œuvre. Les dimensions pratiques de la formation supposent notamment des espaces organisés spécifiquement et dotés parfois d'installations et de mobiliers particuliers » (B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010). Avec la déconcentration

administrative de l'éducation (1985), le financement provient d'organismes territoriaux régionaux, responsables du fonctionnement des établissements et de la répartition des ressources. L'État est responsable de la fourniture, de la construction et de la distribution des ressources dans chaque Région. Sur ce point, les enseignants interrogés ont déclaré n'avoir aucun problème en ce qui concerne la disponibilité de ressources pour mettre en œuvre le cours d'arts plastiques dans des conditions appropriées.

« Pour la plupart des collèges et des lycées en France, c'est le cas. C'est vraiment exceptionnel qu'il y ait pas une salle d'arts plastiques ou dédiée aux arts plastiques et c'est le cas donc pour l'enseignement musical aussi et pour les enseignements scientifiques. Il y a des salles qui sont spécifiques en fait » (P.10. FR. Paris).

Comme le souligne ce professeur, tous les enseignants interrogés en France déclarent disposer d'une salle de classe dédiée aux arts plastiques. En effet, 93,3% des lycées français disposent d'un espace dédié à l'enseignement des arts (Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2017) . En plus d'avoir un lieu spécialement dédié au développement de cette discipline, certains lycées disposent de plusieurs espaces pour développer ce domaine:

« Quand même, depuis l'année dernière on a le bâtiment Arts Plastiques [...] Il y a un labo de photo, également. Il y a la presse, tout équipé, 2 agrandisseurs couleur et 1 qui fait le noir et blanc. Avec après tout ce qui va avec, les bacs, les cuves pour les films, il peut y avoir des développements de films, heu, 3 réserves même, celle des socles et les 2, les 2 grandes » (P.2. FR. Drancy).

Dans certains cas, selon ce que décrit l'enseignant, il existe des établissements disposant non seulement d'une salle d'arts plastiques, mais également d'un étage exclusivement dédié à cette discipline, composé de différents ateliers, comme par exemple un laboratoire de photographie entièrement équipé, une salle informatique et des salles de réserve pour le matériel. Bien que la possession d'un bâtiment ou d'un étage exclusif pour ce sujet ne soit pas la réalité de tous les lycées, ils disposent de l'infrastructure et des équipements:

« Il y a une télé, on a un vidéo projecteur, 7 ordinateurs, des scanners, des imprimantes, suite à quoi, le lycée a renouvelé le matériel. On en a eu une propre au lycée aussi, la très grande imprimante -photocopieuse là-bas, de qualité vraiment supérieure, là pour le coup » (P.14.FR. Argenteuil).

Ce qui est en accord avec un autre témoignage:

« Donc nous avons, 4 appareils photo, 2 trépieds, on a des vidéoprojecteurs, plein de vidéoprojecteurs parce qu'on a fait du mapping tu sais, on projette sur nous des images, c'est marrant. Et on a pas mal de trucs, on a sept ordinateurs Apple, des macs, on a des PC aussi. On a un vidéo projecteur là qui sert, qui est impératif. Donc là c'est le matériel numérique que l'on a. On a plein de clé USB, on a des disques durs on a des choses comme ça » (P.1.FR Paris).

Chanteux (1998) affirme que le rôle joué par les matériaux et les infrastructures dans l'enseignement des arts plastiques est un élément essentiel du travail de l'étudiant basé sur l'exploration et la production artistique. Comme nous pouvons le constater, les témoignages montrent que les salles d'arts plastiques où travaillent les enseignants interrogés sont dotées d'équipements technologiques. Des conditions qui rendent ce domaine infini en possibilités et en suggestions de travaux qui, à leur tour, permettent l'exploration de différentes langues et techniques ce qui donne la possibilité à l'étudiant de découvrir et de développer sa propre pratique artistique.

D'autre part, en plus de l'équipement des salles d'arts, tous les professeurs interrogés ont déclaré disposer d'un budget destiné aux frais de fonctionnement de la discipline:

« Cette année, on a un énorme énorme budget. On peut aller jusqu'à 500€, même je crois que l'on pouvait avoir un peu plus. Là c'est la première fois où vraiment je me fais plaisir, on a acheté de la terre, on a acheté des socles, pour mettre les sculptures des élèves. Aussi, ce que l'on fait, on fait des projets à Pâques, je ne sais pas si vous en avez déjà entendu parler. C'est des classes à Pâques, on demande l'année d'avant, et on dit voilà je voudrais faire un gros projet sur tel thème, et je voudrais 2000 €, et après on dit oui ou non. Et là vous avez de l'argent pour les classes pour faire des sorties » (P.6. FR. Sevran).

Dans ce premier cas, on peut en déduire que l'enseignante est satisfaite du financement alloué aux Arts plastiques, car le budget disponible lui a permis d'acheter le matériel nécessaire pour sa classe. D'autre part, selon les rapports, on a la possibilité de demander un autre type de financement pour des projets hors du lycée.

« Alors le budget, 2000 euros pour le crédit de d'enseignement, enfin de fonctionnement et après, le budget d'exposition, c'est un budget qui est très important, ça c'est pareil. L'année dernière il a énormément augmenté, et maintenant on reste, à chaque fois qu'il y a un avancement, on ne revient jamais en arrière, on garde, et on essaye plus encore. Ça c'est gagné avec le temps. Au début, j'ai dû démarrer, c'était en franc, à l'époque, mais c'était un équivalent de 200, même pas 300, 200 euros » (P.2. FR. Drancy).

À l'instar du précédent, cette enseignante dispose également d'un financement pouvant être utilisé pour l'achat de matériel. Selon elle, ce budget augmente avec le temps et, apparemment, la discipline n'a pas été affectée par d'éventuelles réductions budgétaires, comme c'est le cas au Chili. elle souligne en même temps qu'il s'agit d'un avantage gagné.

« Euh, donc, alors là, donc moi, dans l'établissement précédent où j'étais, c'était assez clair, on avait un budget qui était fixe. Ici, il y a des enveloppes qui se font un peu différemment, donc il y a plus de budget ici, ça c'est sûr mais dire vraiment précisément, je serais pas capable de dire si c'est en tout si c'est pour toute l'année en arts plastiques parce qu'en plus il y a un budget aussi pour les portes ouvertes. Donc je voudrais pas dire de bêtises, donc je sais pas, c'est peut-être 2.000 euros » (P.9. FR. Paris).

Les établissements ont des modes de fonctionnement différents en termes de livraison et de montant des sommes allouées à l'enseignement des arts plastiques. En outre, les enseignants utilisent des ressources en fonction des projets et des besoins qui se présentent tout au long du processus. Les ressources disponibles résolvent en grande partie le problème d'autogestion auquel doivent faire face de nombreux étudiants qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour acheter du matériel. En même temps, cela permet à l'enseignant de développer ses cours avec liberté et créativité, car lors de la planification de ceux-ci, il n'est pas soumis à des restrictions telles que le manque de ressources.

« Ils sont énormément sur de la récupération ... Je ne leur demande pas d'acheter. Ça c'est aussi un parti-pris que j'ai. Alors en début d'année, je leur dis évidemment la peinture malheureusement, on peut pas la récupérer, on ne la trouve pas dans la rue. Je vais vous demander d'investir un petit peu, vous prenez du bas de gamme, peinture en bâtiment, des gros pots, heu ... voilà, des grosses brosses industrielles là, c'est tout ce que je vous demande, après tout le reste, vous vous débrouillez, on récupère » (P.17.FR. Aubervilliers).

Avoir un tel financement ne signifie pas que l'enseignant est responsable de fournir tout le matériel avec lequel les étudiants doivent travailler. Les étudiants sont également invités à récupérer du carton et du matériel recyclé. C'est-à-dire qu'avoir un budget ne veut pas dire qu'il fournira tout le matériel, il incombe également aux étudiants de contribuer:

« Alors en fait la peinture ça coûte quand même assez cher, alors on a quelques tubes dans la classe, mais souvent ils apportent. Après, on a du pastel, du fusain, on a pas mal de chose, mais ils peuvent en amener en plus. Après quand ils veulent faire des sculptures avec des outils pas particuliers, ou de la photographie, c'est souvent un budget à eux » (P.13.FR. Versailles).

Les enseignants utilisent le budget plus que tout pour couvrir des matériaux de base et plus coûteux, tels que la peinture, les papiers, les impressions photographiques, les crayons, etc. budget que les enseignants présentent à la direction de chaque établissement à partir d'une liste justifiée de matériels.

« Il faut faire une liste, il faut ... il faut faire une demande à l'intendant. On demande, on fait une liste, on fait une commande et s'il y a des échéances précises, mais c'est pas tout le temps. Alors en général on vide les caisses, il n'y en a pas assez (rires). Là par exemple, du scotch, des feutres, des trucs comme ça » (P.10.FR.Paris).

L'octroi de ce financement favorise non seulement le fait de pouvoir travailler avec tranquillité dans de bonnes conditions, mais c'est aussi un signal qui indique que le travail de l'enseignant et les créations des élèves sont valorisés, ce qui renforce la motivation de ces derniers. et encourage l'étudiant à travailler avec plus d'enthousiasme.

D'autre part, l'espace, l'équipement et le matériel disponible sont une contribution concrète pour les étudiants en arts plastiques, qu'ils soient en option facultative ou spécialisée ; car travailler dans des conditions Adéquates favorise l'acquisition de nouvelles expériences d'apprentissage chez l'élève. De la même manière, cela permet la création de différents produits auxquels une valeur artistique est attribuée et facilite l'approche basée sur l'apprentissage par la pratique. En même temps, la disposition des ressources favorise la familiarisation avec les codes de langages des arts plastiques; avec le développement des compétences créatives et cognitives.

En comparant cette réalité avec la réalité chilienne, les témoignages montrent qu'il existe actuellement un déficit substantiel d'infrastructures dans le secteur. Soit par le manque d'équipement dans les ateliers de salles de classe, soit par la qualité des installations dans de nombreux établissements de municipalités disposant de peu de ressources. Ces problèmes ont généré plus d'un problème pour les enseignants.

D'un autre côté, bien qu'en France il y ait une déconcentration administrative de l'éducation, selon les témoignages, cela n'a pas affecté l'enseignement des arts plastiques de niveau secondaire appartenant au secteur public comme on le craignait à un moment donné. En effet, l'État continue d'être à la tête du bon fonctionnement de l'éducation publique (Gauthier, 2003), et cela, c'est l'une des différences importantes avec la situation éducative au Chili. Il convient de souligner ce point car, avec la décentralisation administrative de l'éducation, le financement et le fonctionnement des lycées publics dépendent des orientations pédagogiques

et de l'allocation des ressources que la mairie de chaque commune décide d'affecter aux établissements d'enseignement et, par ordre hiérarchique, des ressources que l'établissement a décidé d'affecter aux différentes disciplines pour améliorer les pratiques éducatives en faveur du développement intellectuel de l'étudiant (CNCA, 2016). Par conséquent, le peu de ressources disponibles dont dispose une municipalité affecte directement le bon fonctionnement du système public et dans ce cas-là, l'éducation. En outre, ces témoignages montrent clairement que la gestion de l'éducation est soumise à des décisions politiques à différents niveaux, et en ce sens, lorsque les administrations municipales ne gèrent pas correctement les ressources de l'éducation, les principaux concernés sont les enseignants et les étudiants.

D'autre part, la gestion d'un établissement relève de la responsabilité de ses directeurs qui, à part la détermination des méthodologies et les orientations, déterminent également la manière dont les ressources allouées par chaque municipalité aux établissements seront réparties. En tenant compte de ce principe, les témoignages montrent que certaines politiques locales, même au sein d'une même école, ne visent pas à améliorer les conditions des enseignants, mais précarisent le travail pédagogique en les ramenant à la catégorie de techniciens spécialisés au sein de la bureaucratie scolaire.

Par conséquent, les enseignants pour pouvoir conserver leur travail finissent par se soumettre et appliquer les programmes scolaires, même avec leurs propres ressources, au lieu de développer de manière critique les programmes et ainsi se concentrer sur les préoccupations pédagogiques fondamentales (Giroux, 1997). Surtout, quand s'agit des domaines artistiques, où il est clair que, dans certains établissements les ressources ne sont pas destinées à ce domaine. Ainsi, les enseignants de leur côté, n'ont pas d'autre choix que d'obéir aux directives arrêtées par les directeurs et d'assumer les responsabilités que l'État ne résout pas.

3.2. Reconnaissance de la discipline au lycée

La faible compréhension du rôle des arts dans le lycée fait que la matière est méprisée et de que l'on alloue moins de temps et de ressources à ce domaine d'apprentissage. De cette façon, la classe des arts visuels est perçue comme une matière pour que les élèves s'amuse, et se détendent, afin d'alléger la semaine scolaire. Ainsi, il existe plusieurs façon de concevoir la pratique artistique: comme passe-temps, comme thérapie occupationnelle, pour se relâcher,

comme activité exclusive d'un groupe de personnes ayant du talent (Lowenfeld et Britain, 2008).

En interrogeant les enseignants sur la valorisation de la discipline, ils répartissent leurs opinions entre la reconnaissance de la discipline au lycée et la reconnaissance de la discipline dans les programmes scolaires. En ce qui concerne la place et l'importance accordées à ce domaine dans l'espace scolaire, les professeurs commentent:

Reconnaissance au Lycée :

« Il y a des cours qui sentent que l'art est une relaxation et signifie ne rien faire et il y a des cours dans lesquels c'est un moment de détente, mais pour faire des choses créatives, comme avoir le même sentiment de détente, mais faire des choses et d'autres pour ne rien faire. Et ainsi, il y a des élèves qui pensent que l'art est inutile, qui préfèrent étudier les mathématiques, ils accordent donc peu d'importance à l'art. Je pense qu'ils sont habitués au fait que les mathématiques soient plus importantes que les arts et que les arts sont récréatifs, et à dire vrai, cette reconnaissance passe aussi par les enseignants ; parfois ils nous regardent avec mépris. L'autre jour, un professeur de mathématiques m'a dit: professeure, je vais envoyer à ta classe un de mes élèves qui n'est pas bon en maths, j'ai dit: mais il n'est pas bon non plus en arts, et il me répond : mais professeure, c'est simple, fais-le peindre quelques dessins pour sauver l'année scolaire et c'est bon » (P.4.CH. Santiago).

Les problèmes de compréhension des arts entraînent une perception erronée de la part de la société dans ce domaine. Cette vision incite les étudiants à ne pas s'investir sérieusement dans la matière, car l'on pense que l'art sert à la détente ou qu'il ne donne pas la place à l'obtention d'opportunités de travail pour l'avenir. Il n'est donc pas considéré comme un besoin fondamental de survie ; en effet, la communauté éducative elle-même tend à accorder plus d'importance aux sujets jugés plus importants que le développement artistique et culturel. Cela s'aggrave encore plus, quand il est stimulé par les mêmes professeurs d'autres matières qui après avoir sous-estimé l'importance de l'enseignement artistique chez les élèves, considèrent cette aire comme un espace pour recevoir les étudiants dépourvus de capacités dans les matières « plus importantes ». Tous ces problèmes de compréhension et d'appréciation de la matière peuvent conduire à des conflits entre les professeurs d'art et ceux des autres disciplines, ainsi qu'avec la direction de l'établissement:

« Ici au moins, au cours des années, j'ai démontré que les arts visuels signifiaient travail, mais pas le fait d'arriver et de faire quoi que ce soit. Je me souviens qu'il y a plusieurs années, la discipline était remise en question. Tu écoutais des commentaires tels que: pourquoi l'élève a autant de

rouges si c'est la matière des arts visuels ? Pour cette raison, j'ai commencé à enseigner aux enseignants que nous fournissions du contenu et que nous exigions aussi un niveau de travail. Aussi à certaines occasions, la direction de l'établissement nous voyait nous professeurs d'arts comme des surveillants d'autres cours lors de nos moments libres. Maintenant, en ce qui concerne la direction de l'établissement, ils ont toujours apprécié notre travail, ils nous incluent toujours dans la partie ornementale de la scénographie, dans chaque activité, les arts visuels sont présents » (P.14.CH. San Bernardo).

S'agissant de la reconnaissance de la matière au lycée, l'enseignante explique qu'au fil des ans, pour faire respecter la discipline, elle a dû faire la démonstration de son travail pour le déstigmatiser de cette image selon laquelle on pensait qu'il s'agissait d'un domaine dans lequel les élèves ne travaillent pas beaucoup; dans lequel il n'y avait pas de réflexion et dans lequel les étudiants ne devraient obtenir que de bonnes notes, sous peine d'être remis en question. En ce sens, l'enseignant explique qu'anciennement, non seulement la matière était moins appréciée, mais le travail des enseignants était aussi méprisé, car il existait la fausse idée qu'ils disposaient de plus de temps libre que d'autres enseignants. Par conséquent, la direction disposait du temps libre des enseignants dans l'établissement pour surveiller d'autres cours. Malgré ces difficultés signalées par l'enseignant, celle-ci indique que l'établissement actuel valorise son travail, ce qui se reflète dans le fait que le domaine des arts visuels est pris en compte pour décorer les scènes d'événements importants.

Grâce au témoignage de l'enseignant, on peut supposer que l'appréciation des arts visuels a atteint un niveau tellement bas que tout changement est considéré comme une reconnaissance; même si le dit changement consiste à considérer l'enseignant comme une sorte de cintre ou de machiniste au service de l'espace scénique. En ce sens, il est clair que la dévaluation de la matière, dans ce cas particulier, est tellement normalisée qu'elle fait que l'enseignante a une idée erronée de la reconnaissance que devrait avoir l'enseignement des arts visuels, puisque le rôle de cette matière ne passe pas par une question d'ornementation d'événement. Un avis différent est exprimé par d'autres enseignants ci-dessous:

« Je ne suis pas l'enseignant pour faire les scénarios, J'ai mérité ce travail parce que je fais beaucoup de choses dans mon lycée, je fais presque tout, je suis impliqué dans les ateliers, en qualité pédagogique, je fais mille choses, alors je pense que c'est pour cela que l'on a donné plus d'importance à la matière des arts visuels, parce qu'ils voient que cela fonctionne, je fais de nombreuses expositions sur les œuvres des élèves, je mets tous les travaux, les meilleurs ou les pires, mais ils sont là. Alors, c'est ça ce qui a attiré l'attention ; les choses que j'ai accomplies avec les élèves, les choses que les élèves peuvent faire » (P.2.CH. La Pintana).

Une autre récit similaire :

« Quand je suis arrivé au lycée, le cours d'arts était pour élever la moyenne générale des notes. En fait, une fois un professeur du département de mathématiques m'a dit: « tu ne crois pas que tu devrais faire des choses décoratives pour la salle de manière que une fois pour toutes les salles deviennent plus jolies, et toi, toi qui fais cette matière, c'est pour cela que tu es là ». Moi, je refuse de faire cela, je ne suis pas là pour cela, je pense que c'est un manque de respect de leur part, mais il y a d'autres collègues qui sont heureux et me demandent de continuer, j'interviens donc de mille manières au lycée avec les créations des élèves » (P.18.CH. Santiago).

Les deux derniers enseignants, expriment catégoriquement qu'ils ne sont pas l'enseignant d'arts visuels considéré pour faire la décoration de la scénographie ou pour embellir les salles de classe du lycée. En effet, ils expriment le fait que, pour re-signifier la matière des arts visuels, ils doivent réaliser diverses activités telles que des ateliers et des expositions afin de démontrer et de promouvoir tous les travaux que leurs étudiants peuvent réaliser.

Dans les expositions réalisées, l'enseignant (p.2. CH) indique qu'il monte chacune des œuvres réalisées en classe en laissant de côté les jugements esthétiques afin de valoriser les créations de tous ses élèves. Ce dévouement a amené l'enseignant à se faire reconnaître en tant qu'enseignant dans ce domaine et à mettre en valeur le sujet des arts visuels.

« Je perçois que la direction du lycée souhaite seulement que nous nous acquittions du contenu, du programme, et que nous ayons un certain nombre de notes, que nous respections les dates de ces notes ... J'imagine que la direction considère les arts comme un sujet pour atteindre les objectifs, les dates et le contenu. Ils pensent à nous quand ils nous demandent de décorer la scène. Je crois qu'ils doivent croire que dans les arts visuels, nous n'évaluons pas, que nous ne préparons pas de matériel, c'est pourquoi ils nous remplissent d'activités et croient que nous avons plus de temps libre que des autres matières, mais ce n'est pas le cas » (P.6.CH. Quinta Normal).

Cet enseignant nous donne un avis différent, car il perçoit que la gestion du lycée dans lequel il travaille inclut l'enseignement des arts visuels en tant que matière qui, figurant dans le programme, doit respecter les notes, les calendriers, les objectifs et le contenu qu'il contient et non pas comme un domaine spécial ou important qui favorise le développement de la créativité. Ceci est en accord direct avec ce que Lowenfeld et Brittain (2008) ont exprimé, notant que l'éducation artistique n'est généralement pas considérée comme une partie importante de la formation et qu'elle est au programme plus que tout pour remplir ou respecter les heures. Cette dévaluation est mise en évidence par le poids croissant d'enseignants dans ce domaine, car il est communément admis que les enseignants n'évaluent ni ne préparent de

matériel pédagogique et ont donc plus de temps libre que les enseignants dans d'autres domaines.

« Ici dans ce lycée, la matière est respectée, dans quel sens est-elle respectée? Elle n'est pas considérée comme une matière de deuxième catégorie, dans le fait que ce n'est pas la matière pour élever la moyenne ou pour s'absenter des autres cours. Je pense que ça cela se doit au fait que d'une certaine manière je suis extrêmement exigeant et que nous, les enseignants qui avons été ici dans cette matière, on met en valeur les arts visuels » (P.3.CH. Santiago).

Le regard que les élèves et la communauté éducative ont sur la matière fait que dans certains lycées, les étudiants ne font pas d'efforts pour faire leur travail, qu'ils pensent que c'est une matière pour élever la moyenne générale ou un espace pour échapper à d'autres matières. Contrairement à d'autres témoignages exposés, ce professeur explique que, dans son établissement, les arts visuels ne sont pas un domaine pour élever la moyenne générale. Au contraire, cet enseignement est reconnu grâce au fait que, par son travail et en exigeant un plus grand engagement des étudiants, il a changé cette perception et a par conséquent réussi à attribuer une plus grande valeur au sujet.

Un autre antécédent, qui illustre l'abandon dans lequel se trouve ce sujet, a trait à l'attitude de la communauté éducative face au travail de l'enseignant et des élèves.

« Parfois, ce sont les membres du personnel et les collègues qui posent le plus d'obstacles. Par exemple, quand les enfants devaient créer des costumes, il y avait toujours ceux qui venaient dans la salle pour attirer mon attention sur le fait qu'elle était très sale à la fin. Et ce qui me vient à l'esprit : cela t'importe vraiment que le cours d'arts visuels soit un cours clinique, sans rien salir ? .. Je suis en train de faire de l'art, je ne suis pas là pour enseigner aux élèves à faire le ménage, j'enseigne à créer. Clairement, à la fin du cours, on prend quelques minutes pour qu'ils puissent récupérer et jeter tout ça » (P.18.CH. Santiago).

En effet, dans beaucoup de lieux, cette matière est encore cataloguée comme sale et promotrice du désordre (Errázuriz, 1994). Cela se produit encore dans d'autres établissements, surtout lorsqu'il n'y a pas de pas de salle destinée exclusivement à la discipline et qu'il faut partager une salle avec d'autres matières.

« Je pense que si la direction dit qu'elle apprécie la matière, c'est quelque chose qu'ils peuvent dire de bouche en oreille mais en général, je pense que le cours d'art visuel manque d'une réelle considération. Qui en fait est une fenêtre ouverte au sentiment des étudiants, et souvent ce sentiment est négligé et piétiné. Par exemple, pleins de fois j'ai vu comment quelques enseignants ont pris le travail d'un étudiant et l'ont jeté sans me demander si c'est à moi ou à l'élève; ils disent

que c'est gênant ou que cela salit, que ça ne devrait pas être ici, alors il faut le jeter. Cela n'arrive pas quand on trouve un test de maths ou un guide en anglais, on le se garde quelque part. Alors je pense qu'il manque un vrai positionnement du cours d'arts visuels ou cela n'est pas clair, cette matière n'est ni bien valorisée ni bien considérée » (P.8.CH. Lo Espejo).

Beaucoup de gens peuvent dire qu'ils considèrent l'enseignement des arts visuels comme important, mais c'est parfois seulement un discours agréable. Certes, l'attitude réelle de certains membres de la communauté envers cette matière se reflète dans leur attitude lorsqu'ils rencontrent une manifestation ou une expression créatrice de l'élève.

Si nous considérons que les établissements municipaux au Chili ne disposent pas d'infrastructures adéquates, comme un lieu de stockage pour conserver le travail des élèves, ni ne leur attribuent pas non plus une infrastructure, on court le risque que beaucoup de créations se perdent. Ou, comme le souligne l'enseignant, que lorsqu'ils trouvent ces travaux abandonnés, l'attitude adoptée par les membres de la communauté éducative soit de les piétiner ou de les jeter à la poubelle sans même demander à qui ils appartiennent. Cependant, la réaction serait probablement différente envers une évaluation en mathématiques ou en langue. Cette attitude reflète, d'une part, une faible appréciation face à l'expression créative de l'élève, d'autre part, l'indifférence vis-à-vis de la situation complexe par rapport au déficit en infrastructures qui touche la matière et qui fait donc que les créations ne peuvent parfois pas être stockées. Cet exemple peut aussi être extrapolé à d'autres situations telles que l'exclusion progressive du sujet, c'est-à-dire (Aguirre, décembre 2015), si nous imaginons un instant une école publique sans cours de mathématiques ou de langue, ce serait inacceptable, un scandale, mais en fait, il devrait en être de même pour l'enseignement des arts visuels. De manière approximative, on peut considérer que le regard que les enseignants d'autres disciplines portent sur la matière d'arts visuels, sans qu'ils la verbalisent, est celui d'un secteur qui peut facilement être écarté.

Reconnaissance dans le curriculum scolaire

« Non, pour moi, selon mon expérience, surtout quand ils ont fait en enseignement secondaire que la matière soit optionnelle entre la musique et les arts visuels, avec ça, ils ont totalement dévalorisé la matière, car ces deux domaines enrichissent l'être humain, car l'être humain n'est pas seulement de l'intellect, l'être humain a aussi ses émotions et il faut aussi les éduquer » (P.3.CH. Santiago).

En ce qui concerne la reconnaissance de l'enseignement des arts visuels dans le curriculum scolaire, l'enseignante souligne qu'on ne lui a pas accordé la place que mérite cette matière, et

d'une certaine manière, les arts visuels ont complètement été dévalorisés au moment où cette matière était définie comme un choix entre musique et arts visuels.

Par conséquent, selon l'enseignante, cette marginalisation est préjudiciable pour les élèves car on ignore l'enseignement émotionnel de ces derniers. Cependant, le fait que l'enseignante sépare les domaines artistiques du développement intellectuel retient notre attention.

L'enseignement artistique ne se limite pas à l'expression des émotions à travers un langage artistique, Bruno Pequignot (2008) affirme en effet, que l'art est non seulement une activité de loisir, pour se détendre dans l'espace scolaire, mais aussi que l'art est une ressource pour la production de discours critiques et réflexifs. Contrairement à l'opinion de l'enseignante qui souligne que son travail est valorisé par opposition à ce qui est considéré comme des activités ornementales, une autre enseignante exprime une opinion différente:

« Non, je pense que nous sommes dans le programme juste pour nous conformer aux normes internationales » (P.6.CH.Quinta Normal).

Comme on peut le constater, l'enseignant souligne que la matière n'est pas valorisée et qu'elle n'est incluse dans le curriculum scolaire que pour respecter les normes internationales. En effet, selon les conventions internationales, tous les enfants et adultes ont le droit de participer à la vie artistique et culturelle, raison pour laquelle l'éducation artistique doit être présente dans le programme éducatif de différents pays (ONU, 2006). Cependant, cela ne garantit pas qu'il s'agisse d'un domaine valorisé de telle manière que sa mise en œuvre réponde aux besoins qui visent le développement créatif et la sensibilisation à la culture de ce siècle.

« Non, si l'on considère la quantité d'heures dédiée à la matière, il y a la preuve » (P.11.CH. Peñalolén).

Un signal qui indique que l'enseignement des arts visuels n'est pas reconnu se manifeste dans la quantité d'heures destinée à la matière; ce qu'Eisner (1974) identifie comme l'impact du temps et qui caractérise le curriculum caché ou implicite, c'est-à-dire lorsque les matières considérées « moins importantes » du programme ont moins d'heures pédagogiques.

Rappelons-nous qu'après la loi organique constitutionnelle d'enseignement (LOCE, 1990) et la réforme éducative de 1998, les activités non incluses dans les tests de mesure nationaux standardisés, dont les résultats définissent la qualité éducative des établissements (Gaete, Miranda, Ramires, 2007) ont été marginalisées dans l'enseignement secondaire. Cela a provoqué la réduction du nombre d'heures destinées aux arts visuels dans le système éducatif

et la pratique des arts visuels non obligatoires dans les écoles et lycées (Ministère d'Education, 2016).

« En effet, les arts visuels n'occupent pas une place importante dans la culture nationale, et comme il n'existe aucune valeur au niveau de la culture nationale, ni au niveau du programme scolaire, alors lutter contre un système dans lequel la valorisation de l'art est minimum, car tout doit être concentré pour le monde du travail, donc c'est super adverse. De plus, dans l'art, nous apprenons le non-sens, et cela c'est très complexe, alors, il m'arrive qu'enseigner un non-sens dans un environnement qui n'a aucune sorte de reconnaissance, c'est difficile. De ce point de vue, il est extrêmement complexe d'enseigner quelque chose qui ne fait l'objet d'aucune évaluation ; on s'assoit devant un système qui cherche l'utilité d'enseigner l'inutilité » (P.5.CH. Estacion Central).

Dans ce témoignage, le professeur donne une connotation similaire à ce qu'Eisner (2004) a dit en considérant que les améliorations en matière d'éducation visent essentiellement à accroître la compétitivité dans le monde du travail et à optimiser l'économie mondiale. De même, au Chili, il s'agit d'une société qui reflète l'intérêt plutôt pour le marché que pour le développement artistique et culturelle, car la culture sert à former des citoyens critiques, mais le système veut des consommateurs. À cet égard, la réflexion développée par l'enseignant constitue un point de vue dans lequel il s'interroge sur l'importance accordée à ce domaine au niveau national ; une situation qui est extrapolée au programme scolaire. De même, l'enseignant souligne que ce domaine n'est pas valorisé dans les programmes, car l'éducation au Chili a pour objectif d'enseigner des domaines utiles pour l'étudiant, c'est-à-dire utiles pour le monde du travail. Raison pour laquelle, les apprentissages appréciés sont ceux qui sont centrés dans des compétitions qui peuvent être évaluées, où les étudiants démontrent ce qu'ils ont appris. En fait, au fil des ans, l'éducation artistique a changé d'objectif, passant d'outil de travail à moyen d'expression. Toutefois, ce changement ne s'est pas concrétisé depuis que l'enseignement de l'art dans un système qui ne favorise pas la création culturelle, car il n'est pas considéré utile. Cela a conduit à la dévaluation et à la marginalisation de la matière des arts visuels dans le curriculum scolaire en les imprégnant à son tour d'un vide et sans sens.

En France, l'enseignement des arts plastiques n'est pas enseigné dans tous les lycées. Afin de pouvoir accéder à la formation dans ce domaine et ainsi construire un parcours professionnel, les étudiants doivent s'inscrire à la série L (littéraire). En cycle terminal, de cette manière (première et terminal), il existe deux modalités: option spéciale obligatoire (5 heures) et option facultative (3 heures). Dans l'option facultative, les points sont affectés du coefficient 2 au baccalauréat et l'option obligatoire de spécialité est évaluée au baccalauréat avec un

coefficient important : 6 en série L, 3 (écrit), 3 (oral). Ces examens permettent à l'étudiant d'entrer dans l'enseignement supérieur.

Reconnaissance au Lycée

« Non, non, ça va, Et la matière est bien appréciée par la direction d'établissement. Ben dans les L oui. C'est hyper important dans ceux qui font Arts Plastiques, c'est important, mais d'ailleurs ils ont un coef énorme, ils ont un coef 6, c'est énorme, mais ce sont des élèves soit qui vont faire histoires des Arts, soit qui font faire en Fac patrimoine je sais pas quoi, soit qui vont faire prepa littéraire avec un bagage culturel et puis continuer de faire des choses » (P.1.FR. Paris).

Les arts plastiques gagnent en importance au niveau secondaire, car les étudiants qui choisissent cette option à la fin de leurs études secondaires doivent passer des examens de la matière pour pouvoir poursuivre leurs études supérieures. Pour cette raison, la direction apprécie cette discipline car pour le baccalauréat, un coefficient important est requis; en effet, la qualification obtenue par les étudiants dépendra de la formation supérieure qu'ils souhaitent poursuivre, en particulier s'il s'agit de postuler à une formation liée à une spécialité artistique.

« Alors importante sans doute pas, mais en tout cas dans cet établissement on a de la chance, depuis que je suis arrivé, déjà l'équipe qui était en place, elle était convaincue de l'importance des Arts Plastiques et aussi de la musique. Parce que la particularité dans ce lycée, c'est d'avoir des heures en plus pour tout un tas de projets artistiques. Il y a quasiment toutes les options facultatives artistiques qui existent ici, on a une dotation spéciale pour ça et c'est des collègues qui bien des années avant que j'arrive qui se sont mis en grève et qui ont monté ce projet pour faire en sorte que le lycée ... ben remonte en fait, parce que le niveau culturel n'est pas très haut, les élèves connaissent pas grand chose, enfin, tout est à faire. Et les équipes administratives jusqu'à présent, elles sont plutôt sensible à ça, donc pour l'instant, ça va. Ça n'a pas toujours été le cas dans d'autres établissements. J'ai passé, ... y en a qui ne comprennent pas du tout ce qu'on fait ... Enfin, ici je dis pas qu'ils comprennent ce qu'on fait, mais en tous cas ils nous soutiennent donc c'est bien. Après les professeurs je pense qu'il doit y avoir un peu de tout. Je pense qu'il y en a qui se disent que bon c'est n'importe quoi cette discipline, qui fait que nos élèves sachent mal écrire le Français, bien ils arrivent quand même à avoir des bonnes notes, à avoir le bac grâce à nos enseignement, voilà quoi. Mais ils pensent pas tous la même chose ... Mais globalement ici, l'ambiance c'est plutôt heu ... ça va » (P.15.FR. Saint Denis)

Il existe également des cas dans lesquels certains lycées ont une orientation éducative qui inclut dans leur programme éducatif divers domaines artistiques tels que la musique, le cinéma, le théâtre, etc. Par conséquent, plus de temps est consacré à ces domaines afin de développer différents projets artistiques. Cependant, selon ce que l'on peut déduire, les

enseignants des générations précédentes ont dû s'organiser collectivement et manifester afin de réussir à améliorer la qualité éducative de l'établissement, notamment en matière culturelle. Dans ce cas, l'enseignant exerce sa profession dans un contexte de pauvreté, où, probablement pour de nombreux étudiants, le seul accès direct et le seul lien qu'ils ont avec les manifestations artistiques et culturelles est l'école (Aguirre, 15 de diciembre).

« Je suis toujours tombé sur des principaux et des proviseurs qui soutenaient les arts plastiques, très souvent. Donc, je n'ai jamais eu de soucis parce que c'était pour eux un moyen de valoriser les élèves, ils avaient bien compris. Et je vois cette année, dans le lycée où je suis, les arts plastiques, c'est vraiment très important. Après ça dépend aussi du professeur. Tu peux pas laisser dire ça sur les arts plastiques, après il faut réagir et voilà ! » (P.7.FR. Villeneuve-le-Roi)

Dans ce cas, l'enseignant exprime que l'enseignement des arts plastiques est considéré comme un domaine important de l'établissement, car la direction estime qu'il s'agit d'un domaine qui contribue à promouvoir et à valoriser le travail des étudiants. Cependant, il explique que l'évaluation est accompagnée de l'attitude de l'enseignant; en d'autres termes, le respect de ce domaine dépend également de la volonté des enseignants de revendiquer et de défendre ce domaine. Expérience vécue par l'un des enseignants interrogés:

« Alors, j'allais dire, ça dépend de la direction. Et on a eu plein d'époques, plein de périodes ici. Quand je suis arrivé, ils ne connaissaient pas les Arts Plastiques, ils ne me traitaient pas forcément très bien. En plus ils savaient même pas que j'étais agrégé, ils pensaient que j'étais contractuelle et donc ils me maltraièrent, après j'ai écrit au Conseil d'Administration, en disant : Voilà, écoutez quand même c'est dommage de me traiter de cette façon. Et après j'ai eu un certain respect, mais il faut dire que je ne me laissais pas faire, et que j'ai dû prouver, faire mes preuves et montrer tout ce que l'on fait etc. Parce que des fois, ils rentraient ici sans frapper, ils voyaient les élèves debout en train de faire de la peinture et ensuite ils disaient : Ici c'est n'importe quoi, les élèves ne respectent pas, ils sont debout. ... Mais c'est une façon d'enseigner, on ne va pas rester assis comme des moutons dans la classe (rires), c'est un atelier aussi, voilà. Heu ... J'ai eu aussi une tentative de sabotage parce qu'il y avait un adjoint qui ... et un chef qui détestaient les arts plastiques, parce qu'ils avaient eu des conflits avec d'autres profs d'arts plastiques d'option spécialisée, dont un prof très connu, très engagé dans les arts plastiques et eux ils ont essayé de mettre l'option tous les jours de 5 à 6. Alors que je suis au collège et que c'est 3 heures d'affilée, donc heu ... ça aurait été plombé ... Là c'est pareil, j'ai écrit à l'IPR, j'ai écrit au Conseil d'Administration, je me suis appuyé sur tous les collègues avec qui je bosse, parce qu'on fait des projets, on fait des voyages, on fait plein de trucs ensemble. Je participe toujours à un projet de l'établissement, un projet de collègue. Bon du coup, maintenant j'allais dire, c'est l'idéal pour moi depuis 7 ans ici, parce que tout le monde connaît notre travail, et même la semaine prochaine on a rendez-vous avec l'adjointe pour

faire le tour de là où on va accrocher des travaux de façon pérenne dans l'établissement, pour acheter des (...) et pour faire vraiment une grosse exposition qui sera tout le temps, voilà. Donc là je suis ravie (rires) » (P.6. FR. Sevrans)

Henry Giroux (1988) dit qu'il n'est pas étonnant de voir les enseignants menacés, à cause du peu de confiance à l'égard de leurs compétences, ce qui leur a causé un préjudice pour leurs conditions de travail et parallèlement un immense sentiment de déception. Après avoir vérifié la dévaluation de leur profession et le questionnement constant de leurs pratiques. En fin de compte, selon l'expérience de l'enseignant, dans son processus de reconnaissance de la discipline, il a dû systématiquement démontrer la valeur de ce sujet par le biais des créations de ses élèves, afin d'aboutir au respect actuel de ce domaine dans l'établissement où il travaille.

Reconnaissance dans le curriculum scolaire :

« Pas assez, je pense, mais voilà, je pense qu'au lycée ça pourrait rester une discipline importante. Alors qu'il n'y a pas assez d'option, je pense, dans les lycées, il y a des lycées où il n'y a pas d'arts plastiques, et ça c'est un peu dommage » (P.17.FR. Aubervilliers)

Dans ce cas, l'enseignant signale que l'enseignement de cette discipline n'a pas une place suffisamment importante dans le programme, Cela est mis en évidence par le fait que tous les lycées n'enseignent pas cette discipline, pour laquelle l'enseignant souligne que cette situation est regrettable.

« D'une manière générale ? Bien non pas très, non pas très importante. Parce qu'au collège, quand ils sont au collège, ils ont une heure par semaine, ça fait pas beaucoup, et puis on considère que ça ne fait pas partie des enseignements fondamentaux, c'est-à-dire que s'ils ratent les Arts Plastiques, ma foi, il ne vont pas rater leur scolarité, il faut le reconnaître, c'est vrai. Donc c'est un peu en marge, et puis, quand ils sont au lycée c'est optionnel, donc c'est que les élèves qui ont choisi les Arts Plastiques. qui ont les Arts Plastiques, donc on a pas une grande place. Les Arts Plastiques n'ont pas une grande place dans le cursus heu » (P.1.FR. Paris)

En France, l'enseignement primaire, les arts plastiques n'ont qu'une heure par semaine et la matière ne fait pas partie des matières importantes. Alors, un espace important est donc gaspillé pour contribuer à l'amélioration de la qualité de la vie des gens. Ensuite, au niveau secondaire, il s'agit d'une matière facultative, elle n'est pas enseignée à tous les élèves, c'est-à-dire qu'ils la choisissent en fonction de leurs propres intérêts.

« Ah c'est une matière... elle est un peu marginale, puisque c'est une option. Vous voyez, ... L'Anglais, l'histoire, heu ... au lycée, c'est des matières obligatoires, les Arts, ... En France, tous les élèves en France font de la philosophie en terminale, par exemple. Sauf dans les lycées d'enseignement professionnel, mais dans les lycée généraux, tout le monde fait de la philosophie. Mais l'Art par contre n'est pas du tout obligatoire. Dans les lycées, il y a beaucoup de lycées où il n'y a pas de chorale, où il n'y a pas d'Arts Plastiques, il n'y a pas de musique. Donc je trouve regrettable que l'Art ne soit pas présent dans tous les établissements » (P.5.FR. Noisy le Sec)

Comme nous l'avons souligné dans les paragraphes précédents, la matière des arts plastiques en France n'est pas enseignée dans tous les lycées puisqu'elle ne constitue pas un apprentissage obligatoire comme les autres matières; fait qui d'une certaine manière, définit la place et l'importance de ce domaine dans le programme d'enseignement et ouvre simultanément une série de questions telles que: pourquoi l'enseignement des arts plastiques n'est-il pas une matière obligatoire contrairement à d'autres disciplines? Eisner (2004) explique que, sans qu'il soit nécessaire de le mentionner à l'école, certaines décisions sont transmises cachées au moyen de codes que la communauté éducative apprend à identifier, ceux-ci étant couramment définis comme des programmes cachés. C'est également dans ces codes que l'enseignement de matières optionnelles, telles que les arts plastiques, indique en quelque sorte que l'apprentissage de cette matière n'a pas le même degré d'importance que les autres disciplines obligatoires de toutes les sections.

3.3. Difficultés dans l'application du contenu

Au Chili, les enseignants, lors de l'élaboration de leurs classes, doivent s'orienter via l'offre éducative du programme explicite, c'est-à-dire par les programmes officiels, dont les contenus préalablement préparés et planifiés représentent l'esquisse de ce que l'élève devrait apprendre (Eisner, 2004). En interrogeant les enseignants sur les contenus difficiles à enseigner en classe, nous avons pu saisir un grand nombre de difficultés et d'obstacles à leur application.

« J'ai beaucoup de difficulté en premier année, le paysage, je trouve que c'est ennuyant, très ennuyant... quand on travaille le paysage, les élèves font la montagne, le soleil, l'arbre, la maison, la rivière et la cheminée de la maison d'où sort de la fumée, c'est comme le dessin d'enfant et j'ai du mal à les sortir de là, j'ai du mal à les insérer dans la nature de la campagne, de la mer, du paysage » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda).

Parmi les éléments qui se dégagent, nous pouvons voir que l'enseignant qualifie certains contenus d'ennuyeux et que des contenus tels que le paysage ne visent pas à favoriser la créativité ni le rôle actif de l'élève. Cependant, cette tâche dépend non seulement de la créativité de l'élève, mais également des stratégies élaborées par la personne qui mettra ces connaissances en pratique. Certes, parfois, les étudiants s'ennuient s'ils ne trouvent pas de sens dans les sujets abordés ou lorsque le contenu n'a aucun rapport avec ce qui se passe dans leur vie quotidienne. D'autre part, selon Eisner (2004), l'enseignement de l'éducation artistique dépasse l'application d'un objectif précis ou déterminé. L'enseignant doit donc être prêt à innover et à faire les ajustements nécessaires face aux difficultés qui dépassent la planification.

« Le multimédia ... le programme ne laisse pas l'espace nécessaire pour penser que peut-être l'élève ne sait pas utiliser cela, le programme n'a pas un langage très informatique et ne donne pas d'espace ou de temps pour enseigner à l'élève, donc c'est encore plus compliqué. De plus, avec une salle internet qui ne fonctionne pas, qu'il faut en plus demander deux mois à l'avance, à la fin on travaille avec 5 étudiants par ordinateur » (P.2.CH. La Pintana).

Il n'est pas étonnant de voir que l'une des plus grandes difficultés dans l'application de certains contenus est le produit des conditions structurelles et économiques des lycées municipaux, ce qui rejoint le point soulevé par Merino (2013), qui souligne que les établissements publics ne disposent pas de l'infrastructure nécessaire pour appliquer le contenu correctement.

Bien que les programmes d'études proposent des contenus liés au multimédia, de nombreux établissements ne disposent pas du matériel nécessaire pour permettre aux étudiants de développer des compétences via ce type de média. De plus, si on prend en compte le peu de temps dont dispose cette discipline, cela ne laisse ni l'espace ni le temps à l'enseignant d'expliquer l'utilisation de certains programmes, ni de résoudre les difficultés des étudiants, ce qui rend difficile la planification et l'évolution du contenu. Pire encore, si nous ajoutons le facteur de priorité, étant donné que la priorité d'utilisation de ces équipements concerne généralement d'autres matières, telles que la langue ou les mathématiques, jugées plus importantes.

En ce sens, Eisner (2004) souligne que la planification en éducation artistique dépasse la possibilité de travailler la dimension temporelle, raison pour laquelle, selon cet auteur, les professeurs de cette discipline sont continuellement prêts à faire face aux circonstances qui

leur échappent, toute la planification, comme le manque de ressources. Face à ce fait, le Ministère de l'Éducation (2016) déclare que les programmes d'études en éducation artistique peuvent être modifiés en fonction de la réalité des élèves et de chaque école.

« Dans le contenu aucun, car on peut les adapter comme on veut » (P.1.CH. Maipu)

De cette manière, il arrive que les enseignants adaptent le contenu à la réalité de leur classe et dans d'autres cas, qu'ils y soient forcés ou ignorent ce type de contenu, ou pour les transmettre superficiellement.

« On peut voir tous les contenus, mais en soi, les approfondir c'est le plus difficile... maintenant nous explorons le langage numérique en utilisant le téléphone portable dans le laboratoire de la salle d'informatique. Nous voyons maintenant comment construire des plates-formes avec le professeur d'informatique, comment gérer cette situation en fonction des programmes du lycée. Car malheureusement, le langage numérique nécessite des programmes spéciaux extrêmement coûteux, par exemple, nous en avons demandé un pour les troisièmes qui était pour l'architecture pour faire du travail en troisième dimension, avoir au moins quelque chose d'autre et ça n'a pas été possible. D'abord le système informatique de l'école n'est pas de si bonne qualité pour travailler et à son tour aussi c'est une dépense que la mairie doit absorber... c'est le problème de l'art numérique, maintenant nous demandons un bloc pour le dessin, ce qui est normal et cela n'arrive toujours pas ; ça arrive aussi avec la photographie, on ne peut pas aller au-delà du téléphone portable » (P.7.CH. Santiago).

En raison de ces lacunes matérielles, que la plupart des enseignants dans ce domaine rencontrent, l'enseignant affirme qu'il s'agit d'un des principaux obstacles à l'application du contenu. Surtout quand on veut s'adresser à l'art numérique; raison pour laquelle la seule option est de continuer à utiliser le téléphone cellulaire comme support pour la matière. Bien que les enseignants font part de leurs meilleures intentions pour que les élèves puissent expérimenter différents langages artistiques, cette approche du contenu contribue peu à ce que cet apprentissage puisse être significatif ou constructif pour les élèves.

« La gravure, parce que dans la stricte rigueur les élèves ne devraient pas travailler avec des gouges, parce que au Ministère il y a une loi selon laquelle ils ne peuvent pas travailler avec ceci, avec des éléments coupants, mais le programme signale qu'il faut travailler avec la gravure, tu vois ? [...] Tout ce qu'ils nous demandent est absolument contre le système éducatif [...] c'est complexe, mais que puis-je faire sans gouges, sans couteaux, qu'est-ce que je leur enseigne alors ? A faire de la peinture seulement ? Mais l'art du langage plastique est beaucoup plus que la peinture » (P.5.CH. Estación Central).

Un autre témoignage qui attire l'attention est la contradiction à laquelle le programme d'Arts Visuels est actuellement confronté dans les lycées municipaux, car dans de nombreux établissements, l'utilisation d'outils tranchants est interdite pour la sécurité des étudiants. Situation qui rend encore plus difficile le travail des enseignants et l'expérimentation des élèves devant différentes matérialités.

En France, en réponse à la question sur les contenus difficiles à appliquer en classe, les réponses sont variées:

« Non, aucun ». (P.3. FR. Paris).

Ensuite, un autre enseignant fait remarquer:

« Pour eux, pour eux, c'est peut être davantage une réalité, les techniques qui relèvent du savoir-faire qui demandent plus de temps j'imagine. Enfin, c'est même pas que j'imagine, réellement pour eux, à savoir les techniques de dessins, les pratiques de dessins, dessins d'observations. Le côté aussi un peu difficile peut être aussi lié à notre public, c'est de leur mettre toujours un pied à l'étrier au travail, parce que c'est vrai que ce ne sont pas des grands travailleurs » (P.2. FR. Drancy).

Dans certaines circonstances, les réponses de quelques enseignants sur les difficultés d'application des contenus indiquent que les problèmes sont liés plutôt à la pratique de leurs élèves, au manque de technique de dessin, et d'autre part, à des difficultés liées à la motivation pour le travail. En ce sens, ces deux facteurs peuvent limiter l'apprentissage que l'enseignant souhaite introduire dans les bagages de ses élèves. Cependant, ces éléments renvoient avant tout aux difficultés propres des étudiants, une question qui sera traitée ultérieurement, et non causée par des facteurs qui empêchent l'application du contenu. Ce qui ressemble à un autre témoignage, face à la même question:

« Oui, tout ce qui est numérique, nouvelle technologie, montage de film, c'est un peu compliqué » (P.16.FR. Paris).

« En ce qui concerne le numérique, c'est plutôt lié à des compétences, il y a des choses que je maîtrise bien, il y a des choses que je maîtrise moins bien. Heu ... Par exemple, il y a des aspects de la création contemporaine heu ... Je ne connais mal, comme c'est la, heu ... la création d'image numérique, par exemple des logiciels comme 3D Max par exemple, qui sont des logiciels de création d'image, moi je ne suis pas du tout compétent dans ce domaine là, donc ça je ne le fais pas en cours. Heu, et c'est un aspect heu ... Je sais pas, par exemple, les outils qui sont utiles pour créer des jeux vidéos, créer des espaces virtuels, circuler dans des espaces virtuels, moi je pense

que c'est un aspect, qui va être de plus en plus important dans la création, mais que je ne maîtrise pas » (P.5.FR. Noisy le Sec).

Les professeurs qui ont indiqué avoir eu quelques difficultés l'attribuent aux techniques liées au numérique et au multimédia. Les raisons de leurs difficultés sont attribuées au fait qu'ils ne possèdent pas les compétences dans ce domaine, en raison du manque de formation et d'expérience, sur ce point, ils n'ont pas cherché à remédier à ces lacunes en se formant sur ces mêmes difficultés afin de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement intéressantes pour les étudiants. C'est pourquoi la possibilité de motiver les étudiants à développer des compétences liées aux nouvelles technologies en classe est limitée, ce qui est un signe négatif, car l'éducation multimédia ne devrait pas être très éloignée des étudiants. En effet, le besoin d'intégrer les connaissances relatives au numérique devient de plus en plus essentielle, car nous sommes confrontés à une société avec une large connaissance de la technologie et de l'information. Ce qui implique une mise à jour du processus d'enseignement afin que les élèves puissent expérimenter avec des outils contextualisés ce qui sera significatif pour fonctionner dans le monde actuel.

En ce qui concerne d'autres éléments qui entravent le développement des contenus liés au numérique, il s'agit du déficit d'équipement :

« Oh ben là, il y a une grande invitation d'intégrer le numérique, donc ça, cela se met en place, petit à petit. Donc, moi, là j'utilise un Ipad mais pour l'instant, c'est mon iPad personnel que j'ai utilisé pour faire des dessins. Donc, on nous demande d'intégrer le numérique, c'est vrai qu'on a une salle avec des ordinateurs mais y a, c'est des choses qu'on est toutes en train de se former et c'est pas forcément... Alors, d'un côté, ça peut nous faciliter la tâche parce que pour faire du stop motion, effectivement avec les moyens actuels, ça évite d'avoir une caméra, un ordinateur pour faire du montage, etc, puisque sur une tablette ou sur un téléphone portable, on peut faire de la prise de vue et du montage, du coup, c'est un moyen économique mais tout ça, ça demande de se mettre à la page, ça demande de s'organiser, ça demande de faire investir l'établissement, voilà, donc par exemple, sur la question du numérique, c'est un truc important qui est dans les programmes maintenant et qui faut mettre en place » (P.6. FR. Sevrans).

Dans ce cas, l'enseignant signale que les enseignants ont été appelés à intégrer des apprentissages liés à l'art numérique; sous cet aspect, il est difficile pour elle d'appliquer ce contenu en raison du manque d'équipement adéquat pour cette tâche. Elle indique le besoin de mettre à jour le matériel technologique permettant aux étudiants de réaliser des créations

sur le même ordinateur, où ils puissent développer des compétences techniques liées aux représentations visuelles.

« Alors ce qui serait le plus difficile ce serait toute la partie plus informatique, par exemple je fais pas du tout de modélisation 3D avec les élèves ou des choses comme ça, parce que, la machine ne fonctionne pas en réseau, elles sont très lente ». (P.14.FR. Argenteuil).

Les enseignants soulignent qu'il est difficile à mettre en œuvre le travail technologique du jour au lendemain. Bien que ce besoin d'apprentissage multimédia devienne de plus en plus latent, il est aperçu dans les discours que les enseignants ont besoin de temps pour l'incorporer à leurs cours.

Il est important de souligner d'intégrer ces contenus, cela consisterait que les enseignants soient formés par le biais d'une formation continue, dans ce cas-là il implique de motiver les établissements dans le développement de ressources pour le matériel multimédia en éducation, il faudrait que les enseignants prennent le temps d'organiser des activités pour promouvoir des cours dynamiques et amusants, de manière à que cet espace soit une source de motivation pour les étudiants. À cet égard, les enseignants participants affirment que le manque de ressources, ajouté au manque de connaissances, sont décisifs au moment de l'application de ce contenu. Surtout en ce qui concerne le manque de matériel technologique actualisé qui permet aux étudiants réaliser efficacement les présentations visuelles. Face à ce même point, une autre des techniques ou contenus où les enseignants indiquent avoir des difficultés concerne le travail de la sculpture :

« Oui alors la sculpture, oui voilà, c'est sûr que pour le travail en volume, vu l'étroitesse de la salle, puis j'ai une toute petite réserve derrière, c'est un espèce de grand placard en fait, c'est très très difficile, c'est vrai que moi je ne pratique presque pas le volume à cause de ça aussi. Parce que, alors j'avais demandé, parce que vers le gymnase, il y avait un endroit éventuellement possible où on aurait pu éventuellement créer un atelier en semi plein air, parce que j'avais, on avait le projet à cette époque là de faire des sculptures basées sur le recyclage, recycler des matériaux du lycée, etc. Et ça n'a pas été possible pour des raisons de sécurité, ou alors ça demandait un investissement démesuré. Heu, ça coûtait trop cher en fait, et donc bon j'ai abandonné cette idée là. Donc c'est vrai que pour tout ce qui est travail en volume, on est sur des petits modules. Des petits volumes, on peut pas, on peut pas développer dans l'espace, tel que, tel que je le souhaiterais, oui, ça c'est sûr » (P.15.FR. Saint Denis).

À travers son témoignage riche et détaillé, l'enseignante indique que sa difficulté est à la pratique liée à la sculpture ; pas par manque d'intérêt ou par manque de connaissance ou de connaissances spécifiques.

Cet obstacle est plutôt attribué aux conditions défavorables du lieu donné aux arts visuels, ainsi par le peu d'espace disponible pour la protection des œuvres des étudiants. Pour cette raison, il doit abandonner l'idée de réaliser des projets sculpturaux plus vastes et se contenter de réaliser des œuvres volumétriques dans des petits formats.

Dans ce sens, l'enseignant participant à notre étude a constaté que le manque d'espace et le manque de ressources pour adapter un lieu destiné à la conservation des matériaux conditionnent le développement de l'enseignement d'arts visuels. Eh bien, cela est un élément important dans la proposition et les possibilités de faire de l'art.

« Un peu, non pas trop, on ne fait pas beaucoup de sculptures, on ne fait pas beaucoup de dessins d'observation, on fait du dessin mais pas beaucoup de dessin d'observation. Est-ce que c'est par manque d'habitude ou pour des problèmes techniques ? Je ne sais pas. On fait de la sculpture, enfin on fait de l'assemblage, tu vois, beaucoup de travail en volume, mais par exemple, on ne fait pas beaucoup de modelage d'argile, ni beaucoup de ... de sculptures comme ça, mais bon. Non sinon c'est vrai que l'on a tout ce que l'on veut » (P.13.FR. Versailles).

Une autre technique qui représente une difficulté pour l'enseignant est le développement de contenus liés à la sculpture ou au dessin. En effet, l'enseignant selon sa propre réponse réfléchi qu'il s'agit d'un problème technique ou d'un manque de pratique, puisque elle compte avec toutes les conditions pour développer ce contenu.

Dans ce qui précède, l'enseignant reconnaît qu'il ne travaille pas beaucoup dans l'application du contenu lié à la sculpture ou au dessin. Cependant, il ne suffit pas de déterminer si cela est dû à des problèmes techniques ou à un manque d'habitude, car l'enseignante compte avec toutes les conditions pour développer ce contenu.

En résumé, les réponses des professeurs interrogés en France montrent qu'en général, leurs plus grandes difficultés dans l'application des contenus sont en grande partie liées à l'intégration des nouvelles technologies et, dans une moindre mesure, aux contenus liés au dessin et à la sculpture.

Les difficultés mentionnées sont des exceptions, car la majorité des enseignants a indiqué ne pas avoir de grandes difficultés pour appliquer les autres contenus ou développer les langages artistiques. En effet, comme ils l'ont souligné dans les sous-catégories précédentes, en ce qui

concerne leur perception des programmes d'études, la plupart des enseignants considèrent que, d'une part, ils sont bien conçus et organisés. D'autre part, ils disposent de l'équipement, de l'infrastructure et du nombre d'heures adéquats à leur application, de sorte qu'ils soient adaptés aux besoins de l'école et au contexte de ses élèves. Par conséquent, il n'existe aucun obstacle important à la mise en œuvre du programme d'études.

3.4. Difficultés des étudiants

Nous avons pu observer un grand nombre de difficultés dans l'enseignement des arts visuels à travers ce que disent les enseignants; l'un d'eux concerne la créativité et l'imagination des étudiants, car ces facultés jouent un rôle fondamental et vital dans le processus de développement de nouvelles idées. Dans l'enseignement des arts plastiques et visuels, les enseignants sont constamment confrontés au défi de mobiliser la créativité et la réflexion de leurs élèves, puis de les amener au travail inventif de manière rapide et motivante. C'est-à-dire démarrer la créativité de l'élève par la pratique artistique (Epinnassy, 2009).

Ce qui signifie travailler avec la conscience, autour d'eux-mêmes, avec leurs pensées, leurs perceptions, leurs sensations et leurs images (Bonckart, 1999). En effet, la nature imaginative est la pierre angulaire du travail sur la pratique artistique, car elle nous donne des visions et des perceptions qui nous mènent à la réflexion.

Les professeurs d'arts visuels au Chili identifient différents types de difficultés qui ont été classées selon les différentes positions des enseignants.

- **Capacité créative et mobilisation de l'imagination**

« Lorsqu'on leur demande d'imaginer pour créer ou lorsqu'on leur demande de travailler sur un thème libre, ils restent deux heures à réfléchir au sujet libre et finissent par te demander de leur dire le sujet. Ou quand on leur dit d'argumenter leurs réponses, ils tombent dans le néant »
(P.11.CH. Peñalolén)

En ce qui concerne les difficultés que les enseignants identifient chez leurs élèves, l'une d'entre-elles concerne les faiblesses liées à la capacité créative qui permet à l'élève de développer son imagination et de proposer des idées novatrices. À son tour, l'une des difficultés importantes des enseignants dans ce domaine est de mobiliser l'imagination de

leurs élèves; tâche qui, pour certains, peut être considérée comme simple, néanmoins pour les enseignants du domaine des arts, rien n'est plus éloigné de la réalité. En accord avec ce qui a été dit, l'enseignant déclare que la faculté naturelle d'imaginer des étudiants est bloquée dans le processus de conception et de discussion de nouvelles idées et de nouveaux thèmes qui les conduisent à se plonger dans la pratique artistique.

Pour cette raison, le professeur de cette matière est en permanence confronté au vide de ses étudiants (Gaillot, 1997); vide qui amène l'élève à dépendre des sujets et des idées dictées par l'enseignant, et pourtant, met en évidence le peu de développement de l'autonomie. Celle-ci, non seulement à partir du simple fait de demander à l'enseignant de signaler le sujet du travail, mais, plus profond que cela, parce que l'élève au niveau secondaire ne démontre pas des capacités telles que la réflexion ou une pensée propre, et peut-être, qu'il ne les montre pas parce que les dites réflexions peuvent ne pas être développées. Si, au niveau secondaire, l'élève n'a pas renforcé ces capacités, on peut douter qu'il puisse devenir un sujet autonome capable de prendre ses propres décisions.

- **Capacité de réception et à la perception d'œuvres :**

« La capacité d'étonnement de ces étudiants devant une œuvre est difficile à générer. Tu les emmènes au musée et ils te disent: mais qu'est que c'est moche cela !. Ou ils te disent : c'est pour cela qu'on est venu?. Les langages conceptuels ils ne les comprennent pas non plus, et puis je dois commencer à leur expliquer, à leur faire analyser et regarder les œuvres d'un autre point de vue, car leur capacité d'émerveillement est perdue, parce que personne ne s'intéresse à ce genre de choses, et personne ne les fait remarquer » (P.7.CH, Pedro Aguirre Cerda)

L'enseignant souligne que, les élèves confrontés à la réception et à la perception d'œuvres d'art, font preuve de peu ou pas de compréhension, ce qui explique leur rejet et leur manque d'enthousiasme lorsqu'ils s'approchent des musées ou lorsque ils doivent aborder des œuvres liées à des formats ou des actions expérimentaux ou propres de l'art contemporain. De plus, selon ce que l'on déduit des mots de l'enseignant, les élèves n'ont pas développé les outils nécessaires pour percevoir, contempler et s'étonner, car, selon le professionnel, ces facultés ne sont pas considérées comme nécessaires pour l'individu, donc ce sont des compétences qui ne sont pas renforcées. Avis conforme au postulat d'Eisner (2004), qui affirme que le programme donne peu de place à la réflexion et à la contemplation; ce qui empêche que les étudiants en tant que spectateurs puissent approfondir et développer leur perception face à

l'objet, ou devant différentes manifestations artistiques. Par conséquent, l'enseignant n'a pas d'autre choix que d'expliquer à ses élèves l'œuvre en fonction de sa perception.

Un autre enseignant interrogé manifeste un avis plus déterminé. Il souligne également que l'une des principales difficultés des étudiants réside dans le manque de connaissance de ceux-ci, une connaissance qui puisse leur permettre de faire de la rencontre avec l'œuvre ou l'action artistique une expérience plus fructueuse:

« Ils ne savent rien, ils ne connaissent rien, ils n'ont pas de sens esthétique, ils ne réalisent pas que la beauté n'est pas la seule chose, ils ne savent pas décrire une œuvre, ils disent juste que c'est moche ou c'est beau ; pour eux c'est beau parce que c'est beau et c'est moche parce que c'est moche, ils sont enfermés dans des canons préétablis. Ils ne peuvent pas analyser parce que leur pauvreté visuelle est si grande ; l'Internet leur a fait plus du mal que du bien » (P.16.CH. La Granja).

Les étudiants, ne développant pas les compétences mentionnées ci-dessus, ne disposent pas des outils nécessaires pour décrire une œuvre d'art; exercice qui suppose un spectateur actif. Au contraire, tel que le décrit l'enseignant, les élèves se limitent à aborder l'œuvre en tant qu'objet terminé; en d'autres termes, ils ne cherchent pas à poser des questions sur l'œuvre, de manière à pouvoir générer simultanément un ensemble de réponses qui les conduisent à se sentir satisfaits de leur analyse.

Ce que l'enseignant souligne est en accord direct avec le principe de Dewey (2008), qui affirme que le manque de connaissances visuelles et d'expérience en art amène le spectateur, dans ce cas-là l'élève, à tomber dans des stéréotypes fondés sur des modèles déjà formulés. Par conséquent, l'élève se contente seulement du fait d'attribuer à l'œuvre une reconnaissance de ce qu'il considère comme moche ou beau. En bref, son approche ressemble plutôt à un exercice superficiel; perception que l'enseignant sans préciser la raison attribue à Internet.

- **Faible estime de soi et manque de confiance en leurs capacités**

« L'élève est souvent aux prises avec le préjugé qu'il n'a pas la virtuosité pour dessiner, car c'est ainsi qu'il voit l'art, le dessin ou la peinture, ce n'est pas plus que cela, alors leur suggérer que c'est beaucoup plus que ça, que c'est l'appréciation, c'est-à-dire explorer, développer ; quand tu leur expliques que ce n'est pas que les gens naissent bons pour le dessin, ils refusent, alors les sortir de ce préjugé est difficile, ou parfois tu te retrouves avec des étudiants qui se limitent, ils mettent un mur en face et ne veulent pas voir au-delà. Ils te disent : non madame je ne suis pas bon ou :

madame je ne sais pas, madame je ne sais pas comment faire cela, ces mots on les écoute généralement, et parfois on les écoute plus qu'on ne le voudrait » (P.4.CH.Santiago)

Les préjugés des élèves fondés sur des canons préétablis conditionnent leur confiance dans la représentation de leurs idées ; habitude qui rend difficile le travail expressif et pratique des étudiants. Comme le montre le témoignage de l'enseignant, l'une des difficultés présentées par les étudiants est qu'ils ont tendance à penser que l'espace des arts plastiques ou visuels est destiné aux personnes nées avec le talent de dessiner et de peindre.

De plus, le cas de cet étudiant montre, le fait de ne pas comprendre que le but de l'art n'est pas limité à la peinture et au dessin, met en évidence d'une part, que l'éducation formelle n'a pas revitalisé l'auto-estime et la confiance en lui-même de l'élève; c'est-à-dire, dans leurs capacités et leur créativité. Ce qui déclenche un déni constant devant ses facultés, ce qui se reflète donc dans son manque de motivation face à son travail. D'autre part, cette situation, pointe des lacunes d'information dans ce domaine, soit par manque de consommation culturelle, soit par manque d'éducation dans le domaine de l'art, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. En d'autres termes, cela révèle un manque de préparation des enseignants face à ce domaine et une insuffisance dans le développement de certains contenus et concepts en classe. Cela pourrait probablement expliquer le rejet et le manque d'enthousiasme des étudiants face au langage des arts visuels et lors de la visite de musées ou d'expositions d'art contemporain.

- **Difficulté à comprendre les langages liés à l'art contemporain**

« Les étudiants ont des difficultés avec la théorie, et ce n'est pas que je pense qu'ils sont bêtes, mais le langage des arts visuels est difficile. Les concepts contemporains, en théorie, sont compliqués à comprendre. Ils manquent de vocabulaire, cela me semble le plus complexe » (P.5.CH. Estación Central)

Témoignage similaire à celui d'un autre enseignant interrogé:

« Le sujet de l'analyse, l'analyse des œuvres, faire des jugements. Ils ne comprennent pas les concepts, c'est très difficile de leur expliquer le concept contemporain, par exemple, il y a quelque temps, je leur ai parlé de Duchamp, je me souviens qu'ils disaient, bah quel tricheur le mec !; c'est ça ce qu'ils pensaient de Duchamp, ils disaient en plus : mais bien sur, ainsi n'importe qui fait de l'art ; c'était ça les genres de commentaires. Dans une certaine mesure, tu peux aborder la

dimension de l'art contemporain, mais en théorie, ils ont du mal à comprendre cela » (P.13.CH. Puente Alto)

La difficulté à comprendre les concepts de l'art contemporain et les approches théoriques rend difficile le développement du langage de la spécialité. Comme indiqué ci-dessus, on peut en déduire que cela peut être dû au résultat d'une éducation artistique inefficace, dans ses dimensions formelle et non formelle.

- **Manque de connaissance des contenus précédents**

« Les élèves qui arrivent ont une mauvaise base, car ils ne savent même pas comment faire un cercle, ou ce que c'est qu'un cercle, donc je commence par le plus basique, parfois ils ne connaissent même pas les couleurs, donc je commence par le plus basique jusqu'à atteindre un degré supérieur » (P.2.CH. La Pintana)

La privation ou le manque de formation artistique dans le cadre de l'éducation formelle coïncide avec le témoignage d'un autre enseignant interrogé. Les principales difficultés des étudiants devant les différents langages artistiques, en particulier celles qui sont liées à l'art contemporain, se doivent probablement à une mauvaise base dans l'enseignement des arts visuels. Il en résulte que les étudiants à l'arrivée dans l'enseignement secondaire, comme l'indique l'enseignant, se trouvent à ce stade sans même connaître les notions minimales pour faire un cercle ou bien connaître les couleurs. Par conséquent, l'enseignant n'a pas d'autre choix que de ralentir le rythme de livraison du contenu, en appliquant comme méthode partir du basique afin de niveler l'élève et ainsi passer aux prochaines étapes d'apprentissage.

En France, les enseignants d'arts plastiques identifient différents types de difficultés qui ont été classées en fonction des différentes appréciations d'enseignants:

- **Motivation et intérêt**

« Ben les élèves que je reçois moi, sont de moins en moins intéressés par la discipline quand même. J'ai beaucoup d'élèves qui ... sont très intéressés par la pratique des Arts Plastiques. Mais j'ai aussi pas mal d'élèves qui sont là, enfin ... J'ai l'impression qu'ils ont pris Arts Plastiques parce qu'ils se sont dit que ça allait être plus facile pour eux. Et en fait ils ne sont pas très motivés quoi, c'est juste qu'ils se sont dits que ça allait être simple » (P.2. FR. Drancy)

En ce qui concerne le premier point, du point de vue de l'enseignant, il souligne que la difficulté qui existe chez certains étudiants est liée aux intérêts de ceux-ci face au sujet des arts plastiques. Dans le même temps, il souligne qu'il y a aussi ceux qui s'intéressent à la pratique artistique, mais qui font de plus en plus preuve de démotivation. Face à cette situation, on suppose que cela peut être dû au fait que les étudiants choisissent probablement cette option, pensant que ce sera plus simple pour eux. L'enseignant ne précise pas en quel point cela peut être plus facile pour eux, mais on peut en déduire qu'ils considèrent peut-être qu'il sera plus facile d'obtenir de bonnes notes ou qu'il s'agira d'une matière moins exigeante. Ce manque de motivation pourrait se traduire par le manque d'implication des étudiants dans leur propre travail.

« Le côté aussi un peu difficile peut être aussi lié à notre public, c'est de leur mettre toujours un pied à l'étrier au travail, parce que c'est vrai que ce ne sont pas des grands travailleurs, ces élèves là, et en même temps, ça permet aussi de développer une pratique, tout à fait particulière, qui fait que l'on agit pas, avec eux, comme peut être avec d'autre public » (P.17.FR. Aubervilliers)

L'enseignant note que la difficulté présentée par les étudiants est leur manque de dévouement face au travail et que, selon lui, cela est dû au type de public auquel il dirige ses cours, dont le lycée situé en banlieue, qui accueille des étudiants qui habitent à proximité de l'établissement. Nous supposons que l'enseignant fait référence au fait que les étudiants appartenant aux secteurs populaires manquent de motivation intrinsèque, c'est-à-dire, à l'intérieur de l'étudiant qui ne se sent pas satisfait du simple fait de mener des actions, sans attente de récompense.

Ce qui peut être dû à différents facteurs sociaux, tels que décrits dans la catégorie *Environnement et contexte*, où la grande partie des professeurs a décrit différents types de problèmes sociaux dans lesquels de nombreux étudiants sont immergés. Ils manquent souvent d'une base de sécurité solide ; vide qui frappe l'auto-estime des adolescents et leur fait par conséquent, d'une partie, manquer d'autonomie face au travail et d'autre part, ils ne peuvent pas se concentrer sur leurs études, ce qui réduit leur motivation pour l'école.

« Bon, d'impliquer l'élève, mais il ne va pas s'impliquer tout seul, c'est le travail du prof, pour impliquer l'élève, il faut vraiment faire le boulot quoi ...Donc j'ai des élèves, tout le temps, complètement extraordinaires, qui sont autonomes déjà depuis la seconde, qui savent ce qu'ils vont faire, qui produisent, enfin bon, c'est formidable. Donc c'est génial. Après il y a ceux, dont j'ai le plaisir de voir progresser et qui finissent vraiment excellents. Comme des élèves que j'ai eu en première timide, la feuille blanche, le dessin, comment aborder le travail pratique. Parce que j'en ai

en première qui n'ont pas fait la seconde en Arts Visuel et aujourd'hui qui sont les excellents du groupe » (P.14.FR. Argenteuil).

Comme mentionné ci-dessus, dans certains cas, les étudiants rencontrent des difficultés quant à leur implication dans le travail; c'est-à-dire leur motivation face à la pratique artistique. Cependant, il se peut que cette motivation soit liée à la peur de ne pas oser développer un projet artistique dans lequel l'élève devra faire preuve d'aptitudes; situation susceptible de provoquer une insécurité chez l'élève. En effet, oser explorer sans garantir de bons résultats n'est pas une tâche facile pour les étudiants, ce qui occasionne des périodes de lacunes dans leur travail. Dans le même temps, le sondé déclare qu'il existe également des étudiants qui ne présentent aucun type de difficulté, car en effet, ils ont conçu dès la seconde le projet sur lequel leur pratique artistique sera fondée; c'est-à-dire qu'ils se révèlent autonomes, actifs et constructeurs de leurs propres projets, ce qui donne finalement de bons résultats.

En ce qui concerne les difficultés liées à l'implication et à la timidité des étudiants à entreprendre une production artistique, selon les mots de l'enseignant, on suppose que ces situations constituent un défi pour le professeur lié à la pratique professionnelle, dans laquelle le professeur souligne que son rôle professionnel a pour but de promouvoir et motiver les élèves. Cela signifie, attribuer aux étudiants des outils qui les aident à orienter leurs investissements dans la pratique artistique. Ce que l'on déduit, dans ce cas, c'est que la professeure considère les difficultés des étudiants comme problèmes à résoudre avec comme objectif que ces mêmes étudiants fassent des progrès et des apprentissages significatifs.

- **Bas niveau d'écriture**

En arts plastiques, les étudiants inscrits en option spécialité, en fin de cycle, doivent se présenter à un test écrit et oral pour obtenir le baccalauréat. L'épreuve écrite consiste en deux essais écrits, basés sur une analyse du travail et une dissertation liée à un sujet théorique étudié pendant l'année scolaire. Lors de cette épreuve, l'élève doit non seulement maîtriser les connaissances liées au domaine artistique et culturel, mais aussi démontrer sa maîtrise du vocabulaire spécifique à la discipline et son expression dans un français correct. Face à ce défi, les enseignants expliquent :

« Oui, il y a quelques élevés qui n'ont pas un bon niveau au départ, il y a beaucoup d'élèves qui écrivent très mal, qui sont très mauvais en orthographe et qui ont beaucoup de mal à écrire. La j'ai

un travail écrit, là j'ai vu, il y a plein de fautes dedans. Ce sont des élèves qui ont du mal à écrire, donc il faut les aider, beaucoup » (P.11. FR. Livry Gargan).

L'une des difficultés les plus récurrentes chez les élèves, mentionnées par les enseignants, concerne la maîtrise de l'orthographe; Ce problème est l'un des aspects les plus complexes auxquels sont confrontés les étudiants de langue française. Dans ce cas, l'enseignant, en plus de concentrer ses efforts sur le domaine artistique, devrait également contribuer à renforcer l'amélioration du domaine de l'orthographe.

« Par exemple, moi j'ai eu des élèves qui n'arrivaient pas à écrire. Ou avec de grosses difficultés, et pourtant à l'oral, quand ils me parlaient de leur projet, ils parlaient comme vous et moi, et là, j'avais beau leur dire : Mais, c'est ce que tu es en train de me dire à l'oral, là. Tu me le mets par t. Et puis progressivement ... Et puis alors après : Bien tu vois, ça marche là ! A l'écrit en Arts Plastiques, alors pourquoi ça ne marche pas à côté, c'est la même chose ! » (P.15.FR. Saint Denis).

Dans ce cas, l'enseignant exprime qu'une des difficultés des élèves est liée à la maîtrise de l'expression écrite; c'est-à-dire qu'ils présentent des problèmes pour exprimer leurs pensées et leurs idées de manière efficace lorsqu'ils décrivent une œuvre. Pour améliorer ce domaine, l'enseignant, par le biais d'une interaction et d'un dialogue mutuels avec ses élèves au cours du développement des activités, identifie leurs forces et leurs capacités à travers l'explication à l'oral de leurs créations, pour ensuite les renforcer à l'écrit progressivement.

- **Développement de techniques artistiques**

Une autre des difficultés présentes chez les étudiants concerne le traitement des techniques artistiques. Ceci est indiqué par un autre enseignant:

« Moi ce que je veux c'est que chacun révèle sa propre manière de faire et sa propre disposition, et que chacun fasse ses choix. Donc quand ils me demandent : Ah madame, là j'arrive pas à dessiner, etc. Effectivement je peux leur montrer sur une feuille de brouillon, mais je leur dis bien : Alors attention, là ça va être ma façon à moi de traiter ce que tu me demandes. Ce ne sera pas forcément la tienne » (P.7. FR. Villeneuve-le-Roi).

De manière générale, dessiner peut sembler une tâche agréable. Cependant, cette action peut parfois s'avérer difficile pour les élèves, comme l'a décrit l'enseignant. Pour cette raison, l'enseignant tente de démarrer le travail de l'élève par une suggestion qui l'aide à dessiner, en

expliquant à son tour, que cet exemple est la manière de dessiner de la professeure et que l'élève doit pouvoir trouver son propre label.

- **Comportement en classe**

« Par exemple, là cette année, c'est compliqué avec les secondes, il y a un moment ils faisaient des maquettes, et il y a eu un moment où j'ai été obligé de séparer des élèves. Ils faisaient, je pense qu'ils faisaient semblant effectivement, de se battre avec des cutters quand même. ... heu voilà ... Et faire des choses tout de suite où il y a un engagement du corps, c'est plus compliqué quoi » (P.17.FR. Aubervilliers).

Selon l'enseignant, l'une des difficultés est liée aux actions dangereuses des élèves qui enfreignent la discipline de la classe. Ceci est illustré par la description d'une situation dans laquelle les élèves ont dû travailler dans des activités liées à la construction de modèles. Cependant, au lieu de travailler à leurs activités, ils ont commencé à jouer de manière agressive en se battant avec des cutters, ce qui a probablement modifié l'harmonie de la classe. Bien qu'on puisse comprendre que les élèves l'aient probablement fait pour s'amuser, on voit que la violence est normalisée par le jeu. Ensuite, au-delà du risque effectif qu'ils peuvent se faire du mal à cause des outils de la classe, l'inquiétant c'est plutôt la violence qui s'installe comme une forme normale d'interaction entre pairs.

Conformément à ce qui précède, ces comportements perturbateurs peuvent être dus à diverses raisons, décrites par les enseignants dans la sous-catégorie *Contexte Social des Élèves*, telles que: le manque de limites dans le rôle parental, le manque de liens affectifs, les niveaux élevés de violence et de pauvreté, etc. Ce qui, à son tour, peut amener les enfants à ne pas contrôler leurs émotions. D'autre part, de nombreux comportements que les enfants reproduisent à l'école sont acquis et appris de la famille, ce qui fait que les règles établies à l'école s'opposent à ce qui se reproduit chez les élèves, d'où résulte le mauvais comportement.

D'autre part, le témoignage de l'enseignant est également en accord avec les autres exposés, en ce qui concerne la motivation des étudiants au moment de s'investir dans leurs activités. Dans ce sens, s'agissant d'une action qui par sa nature ne se produit pas de façon immédiate chez les étudiants, cela implique une difficulté supplémentaire.

Enfin, il convient de noter que les difficultés identifiées par les enseignants interrogés parmi leurs étudiants ne sont pas la règle générale de l'univers des enseignants chiliens et français, mais plutôt une approche des difficultés que les enseignants participants des deux pays ont appréhendé, considérées comme plus pertinentes pour eux.

4. Contribution et Stratégies d'Enseignement

4.1. Sens / contribution de l'éducation artistique

Il existe différentes perceptions sur le sens ou la contribution de l'éducation artistique; opinions forgées par la praxis. Dans ce domaine, le sens que l'enseignant donne à l'enseignement artistique peut être une sorte d'idéologie qui en détermine le chemin qui, selon Bruno Pequignot (2007), se construit par la pratique, que l'expérience détermine et conditionne.

C'est-à-dire que, par le biais de la tâche éducative et de l'interaction constante avec les étudiants, sont structurés les sentiments, les aptitudes et les attitudes qui donnent forme au sens que le professeur accorde à la formation artistique.

Ainsi, en fonction du contexte vécu par chaque enseignant en classe, le sens et l'orientation de l'enseignement artistique seront déterminés, ce dont dépendront les actions entreprises par l'enseignant pour renforcer les expressions créatives des élèves.

Face à la question posée aux professeurs, sur le sens qu'ils accordent à l'éducation aux arts visuels, l'un d'eux nous dit:

« C'est promouvoir l'appréciation des arts, voir l'importance sociale que cet art a dans la vie de l'être humain, de l'histoire, de l'histoire de l'humanité, car l'histoire de l'humanité se forge et se construit dans ce que l'homme a laissé comme œuvre, comme œuvre écrite, comme œuvre sculpturale, comme œuvre picturale, comme œuvre de peinture, comme héritage, comme héritage de l'humanité, donc si on ne le transmet pas, si on nous limite le pouvoir de transmettre cette importance du pourquoi nous enseignons l'art, c'est l'objectif tel que je le vois, nous finissons par avoir des sociétés limitées, des machines, sans projets, sans autogestion, sans sensibilité dans l'autre, c'est ce que je pense au sujet de la raison d'enseigner l'art » (P.3.CH. Santiago)

De nombreux enseignants considèrent que la signification de l'enseignement artistique ne consiste pas seulement à observer ou à évaluer une œuvre artistique, mais également à la décrire comme un produit important de la société, car elle nous conduit à lire des époques passées; en d'autres termes, un enregistrement historique. Dans ce domaine, les enseignants, comme dans le cas précédent, estiment que c'est un outil qui doit être transmis comme un élément important pour acquérir une culture générale, car il nous aide à faire face à ce que nous vivons, en particulier lorsque les expériences touchent les extrêmes des émotions et des

sentiments. En d'autres termes, le sens de l'art pourrait être un outil de prise de conscience humaine.

« Il a le sens de cultiver l'oisiveté, il a un sens décoratif, il a un sens de la culture générale, nous enseignons les arts car il est nécessaire que tout le monde puisse avoir un bagage culturel relativement général, comme un vernis pour pouvoir parler de musique, d'art, bref, on abaisse l'art parce qu'il peut être dangereux parce qu'il nous fait penser » (P.9.CH. Talagante)

Des témoignages comme celui-ci montrent que le sens que les professeurs donnent à la formation artistique tient à l'acquisition de connaissances provenant de différents domaines et qu'ils correspondent en quelque sorte à la culture générale d'un individu. De même, l'enseignant lui donne un sens démocratique, en créant chez les étudiants la capacité de communiquer sur la base des connaissances, de leur apporter plus de culture et, par la suite, de les appliquer dans leur environnement social. De même, ajoute-t-il, « l'art peut être dangereux, peut être dangereux parce qu'il nous fait penser », ce qui va dans le sens de Platon (Cité dans Read, 1969), qui exprime que le sens de l'art est respecté, car son importance réside dans les questions qu'un individu à travers une œuvre d'art peut faire face aux fondements d'une société.

En ce qui concerne la création ou la perception d'une œuvre, certains enseignants estiment qu'il est logique de donner une autre vision de la vie et de l'être humain, comme indiqué ci-dessous:

« Eh bien, ce n'est pas moi qui le dit, mais si beaucoup de gens le disent, cela veut dire que j'apprends à la personne à regarder un objet et à lui apprendre à se mettre à la place de l'autre et que cela peut générer de l'empathie, de la solidarité; Cet argument me semble intéressant, que vous l'obligiez, à travers un objet, à regarder de nouveau, mais que vous demandiez une compréhension de cet objet qui, plus tard, pourrait également vous permettre d'essayer de comprendre une autre réalité, d'autres phénomènes qui arrivent aux autres » (P.8.CH. Lo Espejo)

Elliot Eisner (2004) souligne que l'art favorise l'acceptation de soi et celle des autres, comme l'a exprimé l'enseignant en soulignant qu'à travers un travail artistique, l'élève peut être capable de développer l'empathie et la tolérance aux différences et aux différentes façons de voir le monde. De cette façon, le travail individuel et le travail collectif se conjuguent, en apprenant à comprendre d'autres individualités ainsi que leurs différences et leurs besoins. Au travers de l'expérience artistique, les sens se développent et se cultivent en fortifiant le développement perceptif et émotionnel. En ce sens Hegel soutient que la fonction de l'art

consiste à amener à la conscience les aspirations les plus élevées de l'esprit (cité par Read, 1969), car en connectant l'individu avec les formes, les couleurs, les textures, les sons, les expériences visuelles, l'espace, en incluant toute une variété de stimulations dans l'expression, l'être humain est capable de rencontrer son individualité et son potentiel individuel.

« Je pense que la signification vise à renforcer ce manque de ressenti émotionnel, car ce sont des êtres humains qui dans leur environnement familial et leur population vivent pour l'autre, parce que l'autre l'a fait, je le fais, si j'achète quelque chose je le fais aussi, il devient comme tout le reste, mais il n'explore pas ses qualités, ses capacités internes, tant de fois, les conflits qu'il a avec ses comportements, c'est surtout parce qu'ils suivent les autres »(P.4.CH. Santiago)

À l'adolescence, le garçon ou la fille veut se sentir accepté, reconnu, et l'une des façons de le faire est d'exécuter des actions qui plaisent aux autres. C'est pour cette raison que l'enseignement de l'art signifie non seulement acquérir des connaissances dans d'autres domaines, ou développer une vision différente de la vie, mais également faire, comme l'ont exprimé les enseignants, construire un regard réfléchissant et créatif capable d'influencer la découverte personnelle; en étant conscients de leurs goûts, leurs aspirations et décisions. En bref, pour cet enseignant et de nombreux autres enseignants interrogés, le sens de cette discipline est de disposer d'un espace permettant aux étudiants d'effectuer un processus d'auto-identification, de se connaître. En d'autres termes, c'est une discipline qui joue un rôle clé dans le processus de formation intégrale des personnes en tant que citoyens.

« Maintenant, l'art a un sens beaucoup plus spirituel et politique, j'aime faire des cours et je lui trouve un sens aujourd'hui en faisant cours, car c'est le seul moyen de pouvoir faire de la politique et de changer ce qui ne va pas, comme la discrimination, le racisme, l'injustice, c'est pourquoi nous formons des citoyens, et je le dis à mes gamins, aujourd'hui étudier l'art se transforme en cela » (P.2.CH. La Pintana)

Les aspects sociaux ne sont pas un sujet sans importance dans l'enseignement des arts visuels. Selon le professeur, la signification de l'enseignement de ce domaine ne vise pas seulement à former des étudiants, mais constitue un espace pour offrir des expériences de réflexion critique, telles que la revendication de valeurs telles que l'acceptation et l'égalité de traitement que tous les étudiants méritent (Hernandez, 2007). En ce sens, cet espace constitue un lieu de formation de citoyens capable de générer des changements positifs face à la réalité. En d'autres termes, à l'école se forment les générations futures avec des compétences et des connaissances; une sorte de construction du sujet en tant que moteur de l'évolution.

« Je pense que cela n'a aucun sens dans le contexte culturel actuel, car il n'y a pas d'objectif. Pourquoi dis-je que cela n'a aucun sens aujourd'hui ? Parce que cela ne progresse pas, c'est simplement décoratif, par exemple, je ne sais pas ce que font les autres lycées, il n'y a pas de réseaux entre enseignants, il n'y a pas de réseaux, il n'y a que des concurrents, aujourd'hui, les activités qui sont réalisées c'est seulement pour être montrées qu'à un moment donné, mais à aucun moment pour résignifier l'action, c'est-à-dire : pourquoi est-ce que je le fais? Cela n'existe pas, alors je réalise que l'éducation artistique n'a pas de sens et n'a pas de sens parce qu'en réalité nous, les enseignants ne le donnons pas et que nous ne le donnons pas parce que nous ne savons pas quelle société nous voulons. Nous devons commencer par comprendre que, en réalité, nous sommes des éducateurs pour former les citoyens, et c'est la base de l'éducation dans le monde entier. Mais sommes-nous vraiment en train de former des citoyens pour cette société? Dans cette société qui discrimine, qui concurrence, qui génère des gens qui tuent et qui nous maltraitent, ou pour une société complètement opposée à cela? Et c'est pourquoi je vous dis que cela n'a aucun sens car, en réalité, nous essayons de rendre les gens sensibles, fermes, critiques, mais il s'avère que la société n'est pas subordonnée à cela, alors ils sortent et font face au monde et réalisent que non, cela ne fonctionne pas » (P.18.CH. Santiago).

Dans ce témoignage, on peut voir que l'enseignant ne donne pas une valeur inhérente aux classes d'arts visuels, mais il comprend que la valeur est donnée par le contexte. Des théoriciens tels qu'Esiner et Sanchez (2014) soulignent que l'art, à travers le matériau thématique, sert à activer notre sensibilité dans laquelle nos potentialités humaines sont exercées. De cette manière, le discours de l'enseignant souligne que le rôle du sujet est de former les citoyens; et former des citoyens signifie former des personnes avec des valeurs, mais cet objectif contraste avec l'impédance de l'environnement. C'est pourquoi, comme indique l'enseignant, l'enseignement d'arts visuels ne vise pas à atteindre cet objectif, car les enseignants ne lui attribuent pas cette valeur et ne restent que sur un plan décoratif. C'est-à-dire que la matière est actuellement présentée comme un échantillon d'objets créés manuellement sans signification. Ce qui contredit ce que devrait être l'enseignement artistique selon les fondements de Maria Acaso (2010) qui argumente que l'éducation artistique n'est pas une atelier d'artisanat, donc, reléguer le fait de développer la pensée critique, est un acte politique, c'est finalement créer des voyants aveugles.

C'est dans ce domaine que l'enseignant déclare qu'aujourd'hui, l'éducation artistique n'a pas de sens dans le contexte réel, et cela n'a pas de sens parce que les mêmes enseignants ne le lui donnent pas; et à leur tour, ils ne confèrent pas de telles valeurs, car ils ne savent pas quel type de citoyens ils forment, ni quel type de société ils veulent construire. C'est-à-dire que, dans son discours, on peut voir une critique voilée contre une société individualiste et

compétitive, qui, à son tour, et selon le témoignage de l'enseignant, est reproduite par les mêmes professeurs. Ce qui précède peut être compris, d'une part, par le fait que les professeurs, dans l'exercice de leur profession, imitent ce qui leur a été enseigné tout au long de leur processus de formation en tant qu'étudiants. D'autre part, la critique de l'esthétique quotidienne, l'éducation citoyenne, les thèmes liés aux crises que traverse le monde actuel et qui mettent en danger l'espèce humaine, constituent des problèmes de contingence sociale qui sont aujourd'hui invisibles à cause de ce qu'on appelle *éducation de qualité*, notion couramment préconisée par les systèmes néolibéraux (Sanchez, Estévez, Frometa, 2011); modèle qui guide aujourd'hui l'éducation chilienne. D'un point de vue hégélien, cette opposition se trouve traduite par une aliénation dans laquelle aujourd'hui l'enseignement artistique, plutôt que le fait de promouvoir chez les étudiants le pouvoir de comprendre par le raisonnement et la réflexion critique ce qui se passe autour de nous, tente de « cacher les contradictions de un monde divisé » (Read, 1969, p. 34).

Il convient d'ajouter que la raison principale de l'enseignement des arts est de « préparer les étudiants à comprendre le monde social et culturel dans lequel ils vivent » (Eisner, 2004). C'est pour cette raison que l'enseignant interviewé, qui comprend sans aucun doute le rôle de la matière, exprime une attitude de déception et de résignation face à cette dualité où l'éducation artistique a pour objectif de former les citoyens avec des valeurs telles que la solidarité, le travail d'équipe, le respect d'autrui, etc. Néanmoins, les conditions ne coïncident pas avec une structure socio-économique qui favorise la naturalisation des anti-valeurs telles que la discrimination, la compétitivité et la dévaluation de la vie humaine. Par conséquent, comme Marx l'a prévenu (cité par Read, 1969), l'art demeure un outil limité qui s'oppose généralement de manière flagrante aux canons de la production économique qui définissent les normes et les coutumes d'un groupe social.

Par conséquent, les expressions des enseignants sur la signification et la contribution de l'enseignement des arts visuels sont variées. Cependant, la plupart des enseignants s'accordent pour dire implicitement que ce domaine est un instrument social dans lequel l'espace est destiné à revendiquer des valeurs pacifistes comme l'empathie, la solidarité; en plus de faire prendre conscience des problèmes de violence et d'inégalité qui affligent l'humanité.

En France, comme au Chili, les contextes de travail dans lesquels les enseignants travaillent sont nombreux et variés. Par conséquent, les enseignants ont des perceptions différentes de la signification que devrait avoir l'enseignement des arts plastiques aujourd'hui. Kerlan (2007)

soutient que la signification de l'enseignement de l'art dans l'environnement éducatif devrait être au cœur de l'apprentissage, car elle considère que ce sujet est un espace pour mieux apprendre. En d'autres termes, développer l'intelligence, la sensibilité, la réflexion, l'émotion, «le développement d'une société esthétique et la découverte d'autres modes de pensée» (p. 86) ainsi que «pour donner des meilleurs chances à l'égalité des chances » (p.85).

« Le sens de l'art c'est quelque chose de démocratique, et tout le monde doit pouvoir observer, critiquer, se construire par rapport à une esthétique et ouvrir aux autres cultures. Et quand on comprend pas, de prime abord ne pas fermer, ne pas faire de discrimination, et ça contribue à l'élargissement de la pensée de la personne, contre le racisme, contre le sexisme et énormément de choses, ça sert à rassurer, rassurer la personne sur le fait qu'elle est quelqu'un dans la société, c'est important, je trouve en tous cas » (P.16.FR. Paris).

Point de vue similaire à celui de l'un de ses collègues:

« C'est permettent aux élèves actuels de comprendre les enjeux d'une société qui a besoin d'ouverture, d'une mixité, heu ... Mes élèves tout les intéressent, toutes les cultures du monde les intéressent, et donc on est à l'opposé de ce que l'on vit aujourd'hui, c'est à dire, de fabriquer des murs, de rejeter des gens qui viennent, qui quittent des dictatures, etc » (P.16.FR. Paris).

En se basant sur l'opinion de ces deux professeurs, on peut interpréter que le sens donné à cette discipline est lié à un sens de démocratie, pour leur apporter plus de culture, ce qui est en accord avec Philippe Meirieu (2014). Ce dernier affirme que tous les enfants devraient avoir la possibilité de découvrir le plaisir de connaître et de vivre l'art et la culture et, à travers ce sujet, de se familiariser avec d'autres coutumes et modes de vie. On peut en déduire que l'intention est de donner un sens multiculturel à l'enseignement des arts plastiques, il aborde un type d'éducation dans lequel tous les étudiants ont la possibilité d'accéder à la culture indépendamment de leur sexe, de leur ethnie et de leurs caractéristiques culturelles (Agirre, 2005).

Les deux perceptions pointent vers le même objectif, cependant, la deuxième enseignante est encore plus précise dans sa volonté de montrer que la signification de ce domaine a à voir avec la création d'une attitude consciente et opposée à la voie actuelle de l'égoïsme et de l'indifférence qui frappe les mouvements migratoires dans leur quête de sécurité et de protection. Points de vue de deux enseignants qui se croisent dans le même objectif: l'importance de cultiver la tolérance et la coexistence avec d'autres cultures grâce à l'acceptation et à la valorisation de la diversité sociale, à l'existence d'autres points de vue,

ainsi qu'à l'acceptation d'eux-mêmes pour plus tard, être capable de l'appliquer dans leur environnement social afin qu'ils puissent faire face au monde.

« Parce que, on a besoin d'avoir un esprit critique et je pense que les Arts Plastiques aident énormément là dedans et aussi une façon de s'exprimer. Voilà ça développe énormément tout ça. Le sens qu'ils puissent avoir un développement personnel plutôt riche, une culture plutôt riche aussi, où qu'ils se rendent compte à partir des Arts Plastiques de ce qui arrive dans la société » (P.13.FR. Versailles).

Selon Kerlan (2007), l'art a la faculté de libérer le meilleur de chaque personne et de préserver dans la société une union harmonieuse. En ce qui concerne le témoignage de l'enseignant, on peut comprendre que le sens de l'art est encouragé à amener l'élève à augmenter sa capacité critique; et pour l'enseignante développer une pensée critique, c'est un besoin social. Simultanément, développer une pensée critique signifie donner aux étudiants les outils leur permettant d'aller au-delà de ce qu'ils voient, c'est-à-dire d'exprimer ce qu'ils pensent de leur réalité. Argument similaire à celui d'autres enseignants:

« Avoir une pratique plasticienne, c'est, exprimer des choses. C'est pas forcément avoir un positionnement politique, mais avoir un ... mais pratiquer l'Art comme un mode d'expression, comme un mode de vision du monde. Comprendre que l'Art n'est pas seulement savoir faire de jolies petites choses décoratives. Ça c'est important je trouve » (P.10. FR. Paris).

La conception de l'enseignant repose sur la conviction que l'art ne consiste pas seulement à prendre position face aux événements qui se déroulent autour de nous. Il exprime également que développer une pratique artistique ne signifie pas uniquement un espace pour fabriquer des objets de décoration, mais c'est un lieu qui permet d'exprimer la perception du monde.

« Là on se rend compte à quoi sert l'Art, parce que ça sert pas seulement à faire des beaux tableaux, c'est quelque chose qui est plus profond que ça. C'est le fait de mettre en rapport les productions avec les événements culturels, sociaux, politiques » (P.2. FR. Drancy).

L'enseignant est d'accord avec le témoignage précédent lorsqu'il déclare que l'enseignement de l'art ne se concentre pas sur le simple fait de créer des produits de décoration, mais bien au contraire. D'après ses propos, l'éducation artistique peut être interprétée comme un moyen de comprendre l'environnement social dans lequel les étudiants évoluent. Cela coïncide avec les principes fondamentaux de Kerlan (2007) lorsqu'il affirme que le sens de l'art signifie l'expression de nos émotions non seulement face aux expressions artistiques et culturelles, mais également face aux événements qui se déroulent autour de nous. Comme cela a été

mentionné auparavant, l'enseignant donne une valeur liée à la formation civique axée sur les relations sociales, qui vise à sensibiliser les élèves aux événements politiques et sociaux qui se déroulent dans leur environnement.

En abordant ces dimensions, les élèves doivent cultiver des attitudes d'ouverture et de compréhension de leur environnement, afin de renforcer les espaces de coexistence sociale entre les individus. Il s'agit d'apprendre par la praxis et l'art est un espace important pour le faire.

A travers une vision panoramique, il ressort clairement qu'à partir de la contribution et du sentiment que les professionnels interrogés attribuent à la discipline en question, on peut dire dans un premier temps, qu'il existe de nombreuses concordances d'opinion entre les professeurs des deux secteurs géographiques. De manière spécifique, d'une manière ou d'une autre, tous les enseignants soulignent que l'importance de cet enseignement réside dans la formation de citoyens ayant une pensée critique contribue à la société.

Peut-être ne l'expriment-ils pas de manière aussi explicite, mais ils parlent tous de ce sujet comme d'un outil permettant de renforcer la confiance en soi et le lien entre l'individu et la société. Deuxièmement, d'un point de vue plus spécifique, nous pouvons dire que les professeurs interrogés au Chili construisent leurs fondations sur la base d'un environnement plus hostile. D'autre part, dans le cas des enseignants interrogés en France, ils soulignent que la signification de l'enseignement de l'art se rapporte à la formation de sujets critiques, mais ils n'élaborent à aucun moment leurs réponses sur une connotation négative de leur environnement.

Au Chili, les professeurs indiquent en particulier que l'enseignement de l'art est nécessaire car il offre un espace de réflexion et de compréhension face aux problèmes importants à résoudre; comprendre les problèmes sociaux, le respect de l'être humain, développer des compétences telles que la solidarité, l'empathie, l'appréciation de la différence, le renforcement de l'estime de soi, l'importance de développer les opinions des étudiants, etc. Des problèmes qui se transforment en préoccupations et des préoccupations qui naissent d'un besoin, une sorte de manque lié au désir de le satisfaire; des valeurs qui ne sont pas clairement reproduites dans un modèle économique où les droits sociaux et humains tels que la culture, l'éducation et la santé ne sont pas garantis.

4.2. Apprendre à penser la réalité en classe

Aujourd'hui, le programme d'étude des domaines visuels de l'enseignement secondaire prévoit que « les jeunes parviennent à se construire une position personnelle à la suite du développement de compétences d'appréciation, d'interprétation et de réflexion critique sur leur environnement » (Mineduc, 2015, p. 315). En ce sens, l'objectif est que les étudiants développent leurs créations sur la base de problèmes universels et contingents de manière à élargir leur perspective critique par rapport à leur environnement. Cependant, cette mission constitue aujourd'hui l'un des défis les plus importants pour les enseignants. Cela étant dit, Abraham Magendzo, souligne que les enseignants chiliens n'ont pas été formés pour enseigner les controverses de notre époque (DiarioUchile, septembre 2017). Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose que les professeurs n'abordent pas les contenus d'importance sociale en arts visuels. Cependant, dans la sous-catégorie précédente *Sens / Contribution de l'éducation artistique*, après analyse des témoignages, on déduit d'une vision générale, le sentiment que la plupart des enseignants attribuent à cette discipline réside dans la formation de citoyens ayant une pensée critique face à l'environnement social dans lequel ils vivent. C'est pour cette raison que nous voulons donc savoir comment ils abordent dans la classe des sujets qui encouragent l'élève à penser à la réalité à partir de l'enseignement des arts plastiques et plastiques et de ses différentes formes d'application en classe. Pour ce faire, nous avons spécifiquement pris en compte les témoignages des enseignants qui ont en quelque sorte souligné de manière plus spécifique que l'enseignement artistique fonctionnait comme un pont permettant de comprendre l'environnement social dans lequel les élèves évoluent.

C'est ainsi que dans la sous-catégorie liée au sens de l'enseignement des arts visuels, un des enseignants souligne que son importance réside dans le fait que l'art a le pouvoir de transmettre comment l'homme a évolué dans la société au cours de l'histoire; créer des sujets critiques et inculquer de la sensibilité à ses pairs. Lorsqu'on lui demande quelle est l'approche des problèmes sociaux en classe, l'enseignant répond:

« Oui, par exemple, les demandes des étudiants, comment voit l'étudiant, l'adolescent le pays pays, la situation du pays, la situation de l'éducation, oui, ce sont des problèmes que j'intègre et qu'ils les intègrent, et qu'ils me proposent le sujet ou je le leur présente » (P.3.CH. Santiago)

En 2006, commencé la « révolution des pingouins », initiée par des lycéens, dont les revendications portaient sur la fin du profit dans le secteur l'éducation, sur l'éducation

égalitaire, publique et gratuite, ainsi que aussi sur la démunicipalisation de l'éducation c'est-à-dire le retour à l'éducation municipale aux mains de l'État. En ce sens, l'enseignant souligne que l'un des problèmes sociaux abordés en classe concerne la réflexion autour des mobilisations des élèves, afin de rattacher la perception de l'élève et de développer une opinion sur ces problèmes qui caractérisent le contexte éducatif du Chili.

Un autre enseignant, qui a indiqué précédemment que le sens de l'éducation artistique est de promouvoir la culture générale, indique néanmoins qu'il y a ceux qui considèrent que l'art est dangereux car il a la faculté de faire penser la société; En ce qui concerne la façon dont le professeur motive la pensée critique en classe:

« Oui, dans les deux derniers cours d'enseignement secondaire quand nous le faisons, nous partons de comment les contextes influent dans l'art ; comment est l'art dans une manifestation d'un processus politique déterminé. Nous voyons la chose coloniale, comment arrive la foi à travers l'histoire et là, on incorpore les problèmes et la violence au sein de la famille aussi. Comment nous pouvons faire une affiche ? Quelle phrase ils aimeraient faire pour dénoncer, en ce sens nous enseignons la propagande afin de pouvoir établir des relations plus spéciales avec l'art social » (P.9.CH. Talagante)

Le professeur aborde les questions de contingence sociale au cours des deux dernières années du lycée. Dans ce domaine, il dresse un aperçu général basé sur l'idée que les caractéristiques de chaque contexte servent de cadre de référence chez l'individu pour créer une œuvre. Ainsi, il parcourt l'histoire jusqu'à aborder des problèmes contemporains tels que la violence au sein d'une famille. À partir de là, il propose une activité didactique telle que la création d'un message de dénonciation basé sur une affiche de protestation.

Dans le cas d'un autre enseignant, cela montre que le sens de l'éducation artistique est lié à la politique, à la démonstration de ce qui ne va pas et à la formation de citoyens. En ce qui concerne la façon dont cela incite les étudiants à réfléchir à la réalité:

« Oui, je crois qu'il est nécessaire d'emmener les étudiants vers le contexte et à travers cela que les gamins peuvent apprendre, je le fais au moins à travers le travail de la photographie, le thème du genre, la participation citoyenne comme engagement qui existe devant société, j'essaie toujours de traiter les problèmes sociaux dont ils ne parlent pas » (P.2.CH. La Pintana)

L'enseignant essaie que l'élève comprenne les problèmes actuels non seulement en apportant les connaissances de l'élève, mais il utilise également des stratégies d'enseignement pour

aborder le contenu par le biais d'un processus cognitif de création qui amène les élèves à réfléchir à des questions de contingence sociale.

Dans le même ordre d'idées, un autre professeur qui a évoqué l'apport de l'enseignement artistique d'un point de vue critique, a souligné qu'aujourd'hui l'éducation artistique n'a pas de sens puisque la base de l'éducation est la formation de citoyens sensibles et critiques, cependant, selon les mots du professeur, cet idéal n'est pas subordonné à une société discriminante, qui tue et abuse. Face à la question de la controverse sociale abordée dans l'enseignement des arts visuels, le professeur, avant d'explorer l'évolution de la discussion en classe, nous parle de la répression policière à laquelle sont systématiquement soumis les étudiants du lycée municipal, dans le cadre des différentes mobilisations d'étudiants qui se sont développées à la suite de la crise de l'éducation. Il convient de noter qu'il s'agit d'un établissement connu comme l'un des « lycées emblématiques » qui se caractérise par une forte demande, des bons résultats scolaires et qui constitue actuellement la satisfaction éducative des lycées de la ville de Santiago.

« Je travaille au Liceo de Aplicacion, où nous avons pratiquement toutes les semaines des conflits et des affrontements entre étudiants encagoulés et des agents de police dans le lycée. Nous sommes bombardés, parce qu'ils nous bombardent, entre six et dix bombes lacrymogènes à l'intérieur du lycée, plus les affrontements avec des cocktails Molotov, etc. Qu'est-ce que cela implique? Cela nous a également amené à vivre dans un stress important, car d'un côté on a la violence des étudiants, qui est la violence que nous répudions tous, mais d'un autre côté, nous avons la violence institutionnalisée de la part de la police chilienne, de se trouver face à quarante officiers des forces spéciales au sein du lycée où vous travaillez, c'est une agression et un stress impressionnant ; sans compter qu'il s'agit d'un lycée où tous les jours il y a un fourgon au coin de Cummings et Alameda et on ne comprend pas beaucoup, on ne comprend pas pourquoi cela est permis, c'est censé être pour les étudiants. Une fois, l'un des incidents les plus graves a eu lieu lorsque j'étais en cours au troisième étage, il m'a fallu un certain temps pour descendre, mais en descendant je me suis rendu compte que la situation était grave, car j'ai vu des étudiants en cagoule jeter un molotov du deuxième étage dans la rue. Lorsque les forces spéciales, les policiers ont vu que les cocktails venaient d'un lycée, cela leur a donné la possibilité d'entrer dans n'importe quelle institution sans la permission de qui que ce soit, simplement pour cela, parce que c'est comme une culture antiterroriste, c'est-à-dire pour attaquer le terrorisme, ils sont entrés; Il s'est avéré que les sorties d'urgence avaient des serrures, alors de nombreux enfants du lycée n'ont pas pu sortir et ont été arrêtés. Lorsque je me suis rendu dans la salle des arts, je me suis rendu compte qu'il y avait deux salles remplies d'élèves non évacués, c'est-à-dire environ quatre-vingt-dix étudiants, dont beaucoup sont mes élèves et comme ils étaient avec moi, ils étaient en retard pour sortir, et c'était très traumatisant parce qu'ils avaient très peur. Ils ne pouvaient pas partir car il y

avait plein de policiers à l'extérieur et s'ils partaient, ils allaient se faire arrêter, sans rien faire. Soudain, un étrange silence se fit et tout à coup trente autres garçons arrivèrent. Ils ont commencé à se rendre compte qu'ils ne pouvaient pas sortir et ils ont réagi comme des lions en cage, car ils ne pouvaient pas sortir, et de l'autre côté, il y avait les forces spéciales. Nous avons caché les étudiants dans les couloirs, je supportais toutes les bombes lacrymogènes. A ce moment environ cinquante agents des forces spéciales entrent dans la cour. Et peu importe si tu es un enseignant, travailleur, peu importe ; ils ont commencé à emmener tous les élèves de façon agressive, les plaçant au centre de la cour. Qu'est-ce que c'est ça ? La dictature? Et moi j'essayais de les défendre, c'était terrible ça. Ils les ont tous mis dans la cour avec toutes les cagoules, et c'était horrible, nous avons passé une heure et demie dans cette situation avec des mineurs en détention et à l'intérieur tous attrapés dans le lycée, où 80% des collègues étaient enfermés en regardant dehors. Et nous les autres professeurs nous contenions les étudiants. Ils demandaient : professeur qu'est-ce qui va m'arriver? Tous effrayés, évidemment, parce ce sont des enfants de quatorze, quinze, seize, dix-sept, dix-huit ans, ce sont des enfants. Alors là tu te dis: ici je ne vois aucun criminel, aucun terroriste, je vois mes étudiants et seulement mes étudiants. Et parce que tu les défends, les autres enseignants commencent à t'accuser de permettre ce chaos qui se passe ici au lycée et que leur défense ruine le lycée ; c'est vrai, nous étions tellement stressés que les enseignants ne font pas la différence que moi je réagis avec empathie; si nous n'avions pas été là, ils auraient emmené les cent trente étudiants en prison et en plus, puis-je permettre que l'on frappe un étudiant que je verrai le lendemain dans la salle de cours ? Tout cela pour rien? » (P.18.CH. Santiago)

Comme indiqué dans le chapitre III, du cadre théorique, la politique éducative établie par Pinochet, qui a perpétué le modèle éducatif néolibéral et qui a été perfectionnée par les gouvernements d'après dictature, a provoqué, depuis le retour de la démocratie, une série de journées de manifestations mettant en scène des étudiants du secondaire. Elles sont effectuées à différents moments de l'année et leur demande historique est la fin de l'éducation de marché. Plus précisément, que l'État assure un enseignement public gratuit et de qualité, et que tout profit dans l'enseignement privé soit interdit. Selon Jacques Rancière, ce ne sont pas « seulement des êtres de besoin, de plainte ou de cri, mais des êtres de raison et de discours qui peuvent opposer des raisons aux raisons et utiliser leur action comme démonstration » (2007, p.72), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de demandes fantaisistes, au contraire, le principal problème auquel sont confrontés les étudiants est l'accès à l'éducation, actuellement restreinte pour des raisons purement économiques. C'est ainsi que les manifestations organisées dans les rues et depuis les portes des lycées ont été menées principalement par les *lycées emblématiques*, ces derniers renommés pour leurs bons résultats, leur leadership et leur participation active dans le mouvement des étudiants secondaires depuis la dictature militaire.

Les étudiants tentent actuellement de sensibiliser l'opinion public à la crise dans laquelle le modèle chilien se trouve, principalement en ce qui concerne l'éducation du secteur municipal, qui est liée à la crise sociale et politique qui fait toujours débat dans notre pays et à laquelle l'État réagit en réprimant et en réglementant. Cependant, cette demande est parfois confondue avec des actes de banditisme de secteurs qui se laissent aller à des excès et qui manquent de contenu politique et programmatique. Par conséquent, il est parfois difficile d'identifier le sens de certaines manifestations au sein de ces lycées.

En dépit de ce qui précède, le professeur, en tant que témoin de son temps, évoque à travers son récit, les dispositifs répressifs puissants qui attendent jour après jour, toute l'année, aux abords de ce lycée situé au centre de Santiago, ce qui constitue aujourd'hui un acte de dénigrement à l'égard des étudiants et des enseignants, lequel est déjà naturalisé. Cette violence excessive à l'encontre des étudiants cherche à faire taire leurs revendications contre l'élitisation de l'éducation; comme lors de la stratégie de terreur de Pinochet, la négation des droits de l'homme les plus élémentaires.

Dans ce scénario, résistant et opposé à l'officialité qui maintient l'établissement assiégé, se trouvent les professeurs qui condamnent les affrontements entre les encagoulés qui agissent avec du matériel fabriqué à l'aide de moyens incendiaires, et qui à la fois rejettent la violence institutionnelle exercée par les forces de police. Face à l'état d'angoisse et de stress provoqué par les actes d'intimidation dans leur propre communauté, l'environnement de travail des enseignants devient encore plus difficile, non seulement à cause de la violence entre étudiants et police, mais au sein du même corps enseignant qui se fractionne entre ceux qui préfèrent ne pas s'impliquer et ceux qui agissent pour protéger les étudiants des abus et de la répression exercée par la police. En d'autres termes, envers les enfants et les adolescents dont les revendications sont isolées de tout contexte social, en les stigmatisant et en les catégorisant à son tour, comme de simples criminels terroristes.

Face à ce contexte, voici la façon dont l'enseignant enseigne à penser la réalité à partir des arts visuels:

« Pour être honnête, je ne peux pas, après une période comme celle-ci, revenir le lendemain et suivre des cours normaux, car la situation n'est pas normale. Mais il s'avère qu'aujourd'hui, on a normalisé quelque chose qui n'est pas normal, mais le mieux que je peux faire, c'est être honnête par rapport à la situation, pour autant que j'observe, et je leur dis et on discute en classe, je n'ai aucun problème à perdre une heure, quarante-cinq minutes, en dialoguant à ce sujet, parce que je ne conçois pas vraiment d'enseigner les arts visuels à partir du canal utilitaire, ou à partir du

tutoriel pas à pas, comment les choses fonctionnent. Cela fait également partie des arts, c'est comme être conscient de son environnement, observer son environnement et critiquer son environnement, parce que pour moi, les arts font référence à la façon dont vous faites une crise et on critique l'environnement et on le canalise à travers une discipline artistique. Alors tout cela devient un thème de création et aujourd'hui, clairement, les enfants parlent, parlent et réfléchissent à ce sujet, parce qu'ils ne sont pas d'accord. Pour cette raison, j'ai eu beaucoup de problèmes, pour la même proximité et la même sympathie que j'ai envers les étudiants, en effet dans le lycée on m'a accusé d'être un stimulateur philosophique et idéologique des encagoulés du lycée, de graves accusations » (P.18.CH. Santiago)

Après avoir vécu les épisodes indiqués, l'enseignant a du mal à regarder dehors pour chercher des thèmes liés aux problèmes sociaux si au sein de l'établissement, des problèmes de violence intense sont vécus non seulement à cause de la rébellion de l'impétuosité de la jeunesse, mais aussi par l'institution qui, selon certains secteurs, cherche à criminaliser le mouvement étudiant.

D'ailleurs comme le souligne Abrahan Magendzo, « l'enseignement dispensé ne devrait pas être dispensé comme s'il était issu d'un manuel, il devrait traiter de questions controversées, essentielles au développement de la nation » (DiarioUchile, septembre 2017).

Prémisse qui correspond à l'attitude qu'a pris l'enseignant, laquelle échappe à toute réglementation sur la façon de faire les choses, en disposant l'espace correspondant aux arts visuels afin que les élèves puissent exprimer leurs opinions sur des questions qui les concernent directement. C'est-à-dire la répression à laquelle ils sont soumis quotidiennement et les droits fondamentaux du principal acteur du système éducatif: l'étudiant.

De même, Magendzo (DiarioUchile, septembre 2017) indique que les enseignants ont une peur en commun de traiter des sujets de discussion actuels, par crainte d'être signalés comme révolutionnaires ou faisant partie d'une autre tendance. Cette idée est confirmée par le professeur interrogé, car, à cause de sa proximité avec les étudiants, il a dû faire face à des conflits au sein de l'establishment en raison d'accusations qui le désignaient comme un stimulateur idéologique des manifestations étudiantes.

En bref, les enseignants proposent un enseignement qui va au-delà de la simple transmission de contenus liés à l'enseignement des arts visuels. Cet enseignement s'appuie principalement sur la construction du savoir de manière significative. Ainsi, les principaux problèmes liés aux problèmes sociaux qui caractérisent le noyau thématique abordé par les enseignants au Chili sont: la violence au sein d'une famille, les questions de genre, l'éducation du public et la

répression policière à l'égard des étudiants. Ce qui a été dit jusqu'à présent se résume dans le fait que la question sociale qui revêt une plus grande pertinence dans son application en classe est le conflit entre étudiants; En effet, aujourd'hui, l'éducation est un conflit social en soi, c'est-à-dire que les enseignants tentent d'aborder les conflits sociaux en classe, mais le système éducatif dans lequel les élèves sont insérés constitue déjà un problème social actif.

L'enseignement des arts plastiques en France stipule, dans le programme de terminale, l'articulation entre l'œuvre et le monde, dont l'objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir des outils intellectuels leur permettant de mettre en pratique la pensée critique et de diverger.

En effet, il précise que, « cette tension entre la dimension locale et mondiale de l'œuvre en posera les enjeux éthiques et politiques afin de développer l'ambition d'une pensée humaniste » (B. O spécial n°9 du 30 septembre 2010). En ce sens, à partir du dialogue, l'étudiant doit articuler une production entre le travail et l'environnement. En ce qui concerne la façon dont les enseignants en France induisent l'acquisition de compétences qui visent à réfléchir à la réalité vécue et à prendre conscience de celle-ci :

« Oui, par exemple si je travaille, même si c'est un cliché, sur la représentation du corps dans un paysage et que je veux travailler la matière, brillance, noir et blanc, dégradé, premier plan, arrière plan, par exemple je vais choisir une photographie de Sebastiano Salgado où on voit des hommes dans une mine travailler comme des bêtes de somme. Ça va me permettre de discuter de l'injustice, du travail dans le monde ou même dans la localité, de repenser à quoi l'image sert aussi dans la société, de discuter des médias, surtout avec tout ce qu'ils voient tous les jours sur leurs écrans, donc heu oui, je pense que c'est important » (P.16.FR. Paris)

L'enseignant transmet non seulement diverses techniques. Il le fait notamment avec une image qui cherche à amener les élèves à réfléchir à la réalité au-delà de leur environnement direct. À cette fin, l'enseignant utilise une image photographique grâce à laquelle il explique l'exploitation des mineurs. À partir de ce matériel pédagogique, l'enseignant aborde la discussion en l'adaptant au contexte local, afin que les élèves puissent repenser ce type d'injustice dans une réalité plus proche d'eux. De même, au moyen de l'image, il encourage les étudiants à analyser l'utilité de la photographie dans la société, c'est-à-dire les messages destinés à être transmis au moyen d'une représentation visuelle, utilisés par les médias et qui bombardent notre conscience quotidiennement.

« On parle d'artiste engagé, et donc à ce moment là, qu'est ce que c'est qu'un artiste engagé ? Donc on parle aussi d'implication, de regard critique, c'est vrai que l'on est une espèce de, je dirais que l'on est une espèce de filtre, où effectivement, tout ce qui se passe peut être une pensée réfléchie, retravaillée en Arts Plastiques, et ça me paraît hyper important, parce que si aujourd'hui on dit qu'il faut former des citoyens, je pense que ici, ils ont une part importante ... Voilà. Mais enfin, je pense que aujourd'hui étant donné le contexte politique, je pense que depuis quelques années, depuis les attentas, dans toutes les matières il y a quand même ce travail qui est fait de citoyenneté, d'ouverture heu ... alors là depuis Charlie, encore plus, c'est à dire que là aussi, on a fait quelque chose, c'est-à-dire que quand les événements se sont produits, j'ai discuté avec les élèves qui étaient choqués évidemment, comme tout le monde, on en a parlé, et ensuite je leur ai dit : Ben écoutez, on .. Spontanément, ça fait partie du même mouvement, je leur ai fait faire des dessins qu'ils avaient envie de dessiner pour Charlie, et on a envoyé à Charlie, tous les dessins. Donc ça a fait partie d'un fichier qui est parti. Du coup cette année-là, j'ai fait exposer des travaux de caricatures, des gravures, de la sérigraphie etc. Donc on a travaillé énormément le dessin de presse, et on a fait une exposition qui parlait de ça » (P.4. FR. Paris)

À travers ce témoignage, on peut déduire que l'enseignante rend compte de la nécessité de prendre conscience de la réalité, raison pour laquelle dans le cours d'arts plastiques, elle pose aux élèves une question liée à la définition de l'artiste engagé. Ce dernier point, car la situation politique actuelle amène les étudiants à être des citoyens, développe une réflexion qui devient un impératif lorsque sont déclenchés dans un avenir proche des cas comme les attaques sur Charlie Hebdo, qui secouent et affectent les étudiants. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant installe d'abord la discussion dans des classes en donnant aux élèves un espace pour exprimer leurs idées et leurs sentiments. Ensuite, dans un deuxième temps, ces émotions sont exprimées et communiquées avec du sens à travers le dessin pour terminer le processus en envoyant les œuvres au magazine comme une sorte d'action artistique, de manière à ce qu'ils se sentent impliqués et engagés à travers l'art avec ses problématiques.

« Oui, par exemple, quand il y a eu les attentats de Charlie Hebdo, les premiers attentas, comment, comment, comment avoir une place aussi. Et bien ils l'ont tout de suite prise leur place. on a juste posé la question, enfin moi j'ai posé la question. Je leur ai dit, : qu'est-ce qu'on fait de façon immédiate et qu'est-ce qu'on fait à plus long terme ? Comment vous voulez réagir ? Et il y avait des cours qui se transforme en débat. Il n'y avait même plus d'Arts Plastiques, on ne faisait que parler. C'est génial, une parole qui n'avait pas lieu chez eux, j'en suis sûr ! J'avais même des têtes qui se baissaient dès que je prononçais le mot de religion musulmane. Et moi mon discours il a été le suivant ; je leur ai dit : Mais vous avez une très belle religion à porter, pour ceux qui souhaite la porter, comme toutes les religions sont belles à porter, quand on a envie de les porter ... Et moi je leur ai dit : « Mais attendez, tout le monde se respecte ici, tout le monde. On respecte toutes les

religions, on respecte toutes les cultures. Simplement qu'est-ce qui se passe et comment vous voulez en parler ? » Voilà, alors il y a eu un débat très fort avec Charlie Hebdo, parce qu'il y a des amalgames justement. Et pourtant avec des élèves de terminale. Dans chacun des cours, j'ai souhaité qu'on en parle. Parfois ça prenait plus de temps qu'un cours, ça prenait plusieurs cours » (P.2. FR. Drancy)

Selon les mots de l'enseignant, en raison des événements liés aux attaques de Charly Hebdo, la classe d'art plastique subit un virage où l'importance ne consiste pas à prendre ce problème, en tant qu'élément pour contribuer à développer une pratique artistique à travers de la réflexion. Au contraire, compte tenu de la gravité des faits, la leçon d'art est totalement laissée de côté pour permettre une réflexion par le biais de la discussion. Pas une discussion visant à interroger ceux qui pratiquent la religion musulmane, mais au contraire ; il met en œuvre un processus de pratique pédagogique qui lui permet de réaliser un exercice d'inclusion aussi bien pédagogique que social, en incitant ses étudiants à comprendre la diversité comme une valeur et en inculquant le respect de personnes indépendamment de leur religion. Ainsi, avant d'approfondir la réflexion, l'enseignant sépare le conflit de la religion musulmane en appelant en premier lieu ceux qui la pratiquent, à ne pas ressentir de honte et en faisant comprendre à tous que ces croyances ne sont pas synonymes de terrorisme, raison pour laquelle cette religion doit être respectée comme toute autre religion.

« Ça arrive, pas obligatoirement, disons que l'on ne va pas obligatoirement l'aborder de front, mais disons que ce sont des choses que s'il y a un incident dans la classe qui arrive, je pense que l'on peut parfois en parler et il y a beaucoup d'œuvres d'art qui parlent de ça, donc on peut toujours détourner l'incident par l'étude d'une œuvre d'art. (P.13.FR. Versailles)

L'enseignante, dans la catégorie *sens et contribution de l'enseignement artistique*, souligne que l'importance de ce domaine est liée au développement d'un esprit critique et que les étudiants « se rendent compte à partir des Arts Plastiques de ce qui arrive dans la société » Cependant, l'enseignante dit qu'elle ne traite pas toujours les problèmes de contingence sociale en classe; cela n'est fait que lorsque des incidents importants se produisent, pourtant ce n'est pas la règle générale de la classe. Cela peut être compris comme une contradiction dans son discours, car l'objectif qu'elle donne à l'enseignement artistique n'est pas cohérent avec les problèmes qui se développent habituellement en classe. En outre, il ne traite que de certains problèmes sociaux, lorsque des incidents importants sont générés dans la salle de classe, il convient de poser la question suivante: s'il n'y a pas d'incident dans la salle de classe, les sujets liés aux problèmes sociaux ne sont-ils pas abordés?.

En résumé, la globalité des professeurs soulignent qu'ils abordent différents sujets liés à leur réalité sociale et politique, tels que l'exploitation par le travail, les conflits inter-scolaires, le respect de la liberté de culte, etc. Cependant, la tendance des sujets traités dans une plus grande mesure est liée aux événements politiques qui ont provoqué une grande agitation dans la population française, tels que les attentats terroristes.

En ce qui concerne les différences en matière d'éducation appliquée dans les deux pays, on constate que, d'une part, les enseignants de France, lorsqu'ils discutent en classe des questions liées aux problèmes sociaux, approfondissent leur récit en indiquant les activités didactiques menées pour stimuler dans un premier temps la discussion et l'analyse critique des étudiants. Ce qui a été dit jusqu'à présent montre que les enseignants français sont non seulement d'accord pour aborder les problèmes avec les élèves, mais les enseignants précisent également comment ils organisent les cours pour atteindre ces objectifs.

Tout cela suppose en quelque sorte qu'ils s'approprient certaines pratiques didactiques qui visent à développer chez l'étudiant une vision locale et globale de la société, guidée par le but d'obtenir une pensée sensible et humaniste. Selon cette même idée, la tendance des enseignants chiliens, bien qu'ils affirment aborder problèmes sociaux dans la classe, est de ne pas approfondir ni mentionner les activités didactiques qui conduisent l'élève à réfléchir à la réalité en classe. Selon ce principe, il convient de poser la question suivante: les enseignants qui n'ont pas spécifié les activités didactiques liées à des questions de contingence sociale traitent-ils vraiment ces problèmes avec les élèves? Dans l'hypothèse où ils ne l'auraient pas fait, de nouvelles question apparaissent : ne sont-ils pas prêts? Ne veulent-ils pas? Ne peuvent-ils pas?

En outre, en ce qui concerne les problèmes abordés, des différences sont également perçues : au Chili, la tendance de ces thèmes renvoie au conflit étudiant alors que la tendance française est basée sur les attaques terroristes perpétrées ces dernières années. Bien qu'il s'agisse de conflits distincts, les deux réalités contiennent un élément commun qui se manifeste par des comportements et des situations qui ont causé des dommages à un secteur de la population. Nous nous référons, d'une part, à la violence provoquée en France par des groupes terroristes et au Chili à la violence de la part des institutions vis-à-vis des étudiants, soit par ségrégation scolaire, soit par répression de l'ordre et des organismes de sécurité. Cette violence, bien qu'elle présente des caractéristiques différentes, génère dans les deux cas un effet similaire, ce

que nous appelons la stigmatisation qui atteint l'école, c'est-à-dire les étudiants de l'école publique vus en tant que terroristes.

4.3. Pratiques pédagogiques

Selon Fabre (2015), les pratiques pédagogiques en arts plastiques amènent l'enseignant à déterminer certains choix didactiques afin de stimuler les élèves à travers des thèmes et des situations qui les intéressent. En ce sens, selon Lowenfeld et Brittain (2008), l'une des attitudes importantes que l'enseignant doit manifester est l'empathie envers l'expressivité de l'élève, de sorte que celui-ci renforce sa confiance en soi et se connaisse lui-même.

« Ma pratique, je crois que d'abord motiver, travailler beaucoup la confiance ... eh bien, je reçois des enfants d'autres établissements et beaucoup viennent en disant: « prof est-ce que c'est bien cela ? Prof, je ne suis pas bon pour cela ». Le professeur d'art doit avoir cette sensibilité, cette empathie envers l'élève, pour comprendre que ce n'est pas un artiste qu'il est en train de former, on doit créer ces compétences ou ces valeurs chez l'élève afin qu'il lui soit possible de dire : « j'ai confiance en ce que je fais, mon truc sert ou bien contribue au sein du lycée » et c'est pourquoi il est bien aussi que, quand on monte des expositions, même si peut-être les travaux ne sont pas très bons, il faut les placer également, pour que l'élève se sente heureux... motiver les élèves à croire en ce qu'ils peuvent et avec cela créer la confiance ... pour moi, il est déjà significatif que l'élève trace une ligne ou qu'il ait 20 minutes pour essayer de couper une feuille ... qu'ils apprennent à croire en eux c'est l'important, au moins c'est le rôle que je joue dans ma salle, être une sorte de motivateur » (P.2.CH. La Pintana)

Dans l'éducation artistique, un principe fondamental est de comprendre que ce n'est pas une usine d'artistes ; ce n'est pas parce qu'ils sont dans une classe d'art que les étudiants deviendront des artistes. Il faut donc comprendre qu'il n'y a pas d'étudiants plus talentueux que d'autres (Lowenfeld et Brittain, 2008). La plupart des professeurs interrogés ont souligné que le cours d'arts plastiques ne consiste pas en un cours d'arts plastiques, mais plutôt en un espace permettant à l'étudiant d'exprimer ses émotions. Pour atteindre cet objectif, les enseignants utilisent des pratiques pédagogiques pour renforcer l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, de sorte qu'ils se sentent en confiance pour faire un travail plus engagé. Cela est dû au fait qu'en raison du manque de confiance en soi des étudiants, les expressions comme « je ne peux pas » ou « je ne suis pas doué pour cela » sont des attitudes qui deviennent une habitude dans le domaine des arts visuels. Raison pour laquelle, selon les

témoignages des professeurs, les étudiants refusent souvent de réaliser un projet ou un travail artistique par peur d'être jugés en cas de faute. Cela se produit dans l'éducation formelle où le travail est stimulé sur la base de la réussite d'objectifs en laissant de côté une partie importante du processus d'apprentissage, qui est le fait de travailler en fonction de l'erreur.

Par ailleurs, dans le climat dans lequel se développent les processus d'enseignement et d'apprentissage, il est important de tenir en compte que sa qualité éducative dépendra dans une large mesure de l'environnement dans lequel les connaissances et les compétences peuvent être générées. Selon Lowenfeld et Brittain (2008), afin de créer un climat de confiance, les enseignants doivent tirer parti des intérêts et des préoccupations de leurs étudiants, car la plupart des cours d'art négligent les problèmes des étudiants en tant qu'individus.

« Créer une atmosphère, et que cette atmosphère génère que des choses se détachent, car on travaille beaucoup sur l'estime de soi, donc on peut aller peu à peu en appuyant ces travaux. Hier, par exemple, un enfant m'a dit: « Mlle j'ai des problèmes chez moi », j'ai répondu: « écoute , la seule chose que je peux te dire, c'est que tu fasses les devoirs parce que c'est une voie de fuite, ne réfléchis plus car le problème reviendra et quand le problème reviendra, tu le verras depuis une autre perceptive » (P.3. CH. Santiago).

Dans ce cas, bien que l'intention de l'enseignante soit de créer un environnement sain, cela donne l'impression que l'exemple qu'elle utilise pour illustrer ce fait ne correspond pas à son objectif de créer un climat dans lequel elle dit de « laisser que des choses se détachent » car après que l'élève a avoué qu'il traversait des problèmes, le professeur lui a dit que la seule chose qu'il peut faire, c'est qu'il accomplisse sa tâche pour qu'il oublie et voie ainsi les choses d'un autre point de vue. Bien que le but de notre analyse ne soit pas de juger les enseignants, puisqu'ils connaissent mieux que quiconque les raisons qui les ont amenés à prendre certaines décisions, dans ce cas, cela donne l'impression que l'enseignant inhibe le besoin d'aide de l'élève écouté. En même temps, cela donne l'impression que l'intérêt de la professeure se concentre, plutôt sur le fait que l'étudiant réalise le travail qu'elle a établi, et qu'à son tour reste silencieux en classe.

De cette manière, l'enseignant ignore la possibilité de générer un dialogue basé sur les préoccupations et les intérêts de ses élèves, ce qui leur permet, d'une part, d'établir ou de créer un outil de communication et, d'autre part, d'approfondir les sujets et d'élaborer des activités qui aient à voir avec la vie réelle de l'étudiant. En ce sens, selon Maria Acaso (2015), afin que

l'enseignant puisse définir sa pratique pédagogique et puisse construire ses propres moyens pour appliquer un enseignement basé sur l'apprentissage et non sur le résultat final, l'enseignant doit apprendre sur la base de la recherche, cela signifie observer, analyser et former des dialogues empathiques face à l'expressivité de leurs étudiants.

Les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants sont variées, les enseignants travaillent généralement avec ce qu'ils croient ou pensent correct (Gardner, 1994) et les élèves sont gouvernés par la vérité de l'enseignant, laissant de côté la participation totale des élèves. Maria Acaso (2015), contrairement à ce qui a été souligné, affirme que le véritable acte pédagogique est celui qui met l'accent sur la formation de citoyens qui, parmi l'expérience, génèrent leurs propres connaissances.

« Ce que j'ai appris pendant le temps où j'ai exercé en tant qu'enseignant, c'est que mon regard est distinct, pas seulement en ce qui concerne l'éducation ; cela m'intéresse qu'ils fassent des choses pour qu'ils aient l'expérience et décident à ce moment si cela leur a plu ou non ... c'est-à-dire, pas seulement la théorie. En réalité, je suis plutôt intéressé par l'expérience qu'ils ont avec la matière et qu'ils puissent voir au-delà d'autres choses. Par exemple: peindre avec de la tempera, ok. qu'est-ce qu'il se passe si après avoir peint avec la tempera ? On utilise des crayons de cire dessus, qu'est-ce qui se passe à cet endroit ?, Y a-t-il une texture ou n'y a-t-il aucune texture? Ou que se passe-t-il si nous utilisons des crayons de couleur ? La peinture va s'en aller mais qu'est-ce qui se passe en dessous ?... Cela m'intéresse qu'ils puissent expérimenter d'autres choses » (P.7. CH. Pedro Aguirre Cerda)

De cette façon à travers le récit du professeur, on détecte que sa pratique pédagogique se concentre sur ce que l'on peut faire et sur ce qui est réalisable dans le contexte de la classe ; il emploie donc un style constructiviste basé sur l'apprentissage par la pratique. C'est-à-dire qu'il gère les moyens mis à la disposition des étudiants pour explorer la plastique et visuellement par le biais de la pratique artistique, leur permettant ainsi de développer leurs propres connaissances grâce à l'expérimentation.

D'autre part, selon Fabre (2015), le développement du cours dépend beaucoup de la vie de la classe, qui a plus à voir avec les attitudes du professeur qu'avec ses connaissances pour promouvoir ainsi dans cet espace le désir d'apprendre. En France, les pratiques pédagogiques des enseignants interrogés, ainsi que les pratiques pédagogiques des professeurs chiliens, ont pour base principale l'intention de pouvoir créer un environnement propice à l'apprentissage:

« Et ce que je voudrais c'est que les élèves se sentent ... Je l'ai sentie là, ça m'a fait plaisir, qu'ils sentent que ici c'est un lieu où ils sont chez eux, c'est à eux. C'est eux qui sont responsables de

nettoyer. Qu'ils aient pas l'impression que c'est mes pinceaux. Parfois, quand on est, quand ils sont pas dans un bon état d'esprit, les élèves ils disent, Ha il est nul son pinceau ! Il est nul son appareil photo ! Et tout et qu'ils se rendent compte que c'est à eux, que c'est pour eux quoi ! Et je pense que les élèves sont respectueux quand ils ont l'impression qu'ils ont accès aux choses, que c'est eux qui font voilà » (P.2. FR. Drancy)

La pratique pédagogique adoptée par l'enseignant vise à créer un environnement accueillant, dans lequel les étudiants ont le sentiment que cet espace et les matériaux qui y sont leur appartiennent et qu'ils y sont pensés afin qu'ils puissent créer. Sur la base de ce principe, l'enseignant tente de générer certaines valeurs éducatives telles que valoriser l'importance de la classe d'arts, prendre soin de l'endroit où ils travaillent et, par conséquent, assumer la responsabilité de leur maintien.

Pour créer un environnement approprié, Lowenfeld (2008) souligne l'importance de l'attitude de l'enseignant en classe, c'est-à-dire de l'empathie que l'enseignant peut avoir avec les élèves pour créer un climat de confiance où l'élève se sent en toute liberté pour créer et s'exprimer, ce qui concrètement est l'objectif principal de l'enseignement des arts visuels. L'établissement d'un climat de confiance est un principe que la plupart des professeurs interrogés tentent d'établir:

« C'est peut-être déjà établir un rapport de confiance, avec l'élève, sans le formuler, on n'a pas là à dire : On se fait confiance. Non, mais établir un rapport de confiance, sans une confiance réciproque ... rien ne se passera... ce rapport de confiance justement, de liberté, d'épanouissement, de bien-être. Alors évidemment, je suis revenu en arrière dans ma tête et je me disais : Mais, oui il y a des choses, très simples, qui permettent ça. Le tout premier cours, on a parlé d'eux, par exemple, on a pas parlé des programmes, on a parlé d'eux, on a parlé de leurs idées, des projets qu'ils pourraient avoir. Qu'ils avaient envie de travailler » (P.17.FR. Aubervilliers)

Selon Fabre (2015), les pratiques pédagogiques en arts plastiques amènent l'enseignant à déterminer certains choix didactiques afin de stimuler les élèves à travers des thèmes et des situations qui les intéressent. A travers ce récit, on perçoit d'emblée que la pratique pédagogique de l'enseignant est de créer un climat de confiance dont l'ingrédient est un élément indispensable pour promouvoir une relation fructueuse avec ses élèves. En effet, l'enseignant déclare qu'avant de se lancer dans des sujets didactiques, il faut d'abord se plonger dans les goûts, les intérêts et la vie des élèves. Ce qui a été dit jusqu'à présent suppose que, par ce lien de confiance, on puisse créer un environnement propice au désir

d'apprendre afin de créer les conditions permettant aux étudiants de relier leurs idées avec le processus d'apprentissage.

Le développement de l'autonomie est une autre caractéristique de la pratique pédagogique qui se voit d'après les témoignages des enseignants. Eisner (1998) souligne qu'il est important de renforcer l'autonomie de l'étudiant. Pour cela, on doit renforcer la conviction en lui-même, en son talent et en sa créativité à travers la pratique artistique. À cet égard, il faut tenir compte de leurs propres opinions et de leurs propres goûts pour que les étudiants puissent participer à la planification et avoir le sentiment que les projets leur appartiennent.

«Alors, ce qui est important pour eux, c'est qu'ils arrivent à comprendre la liberté qu'ils ont, et en fait c'est pas si simple. Donc en fait souvent ce que je fais c'est que souvent en début d'année, je donne des sujets avec des thèmes très larges, et en fait plus ils avancent avec moi et plus ils vont aller vers un travail personnel, où c'est eux qui vont définir leur sujet d'étude. Et en fait moi je viens juste les éclairer avec des références artistiques, classiques, modernes et contemporaines et après l'idée c'est qu'ils puissent un peu digérer tout ça pour faire leur propre projet. Moi mon objectif, c'est qu'ils aient un univers personnel développé et qu'ils puissent faire ça tout seul. Donc je suis là juste pour leur donner des clefs, savoir comment avancer, savoir comment analyser une œuvre et leur travail, et après ils se débrouillent » (P.15.FR. Saint Denis)

L'une des pratiques que l'enseignant tente de mettre en œuvre est le fait de les laisser libres les élèves dans leur décision. Pour cela, l'enseignant effectue des suivis et des retours d'informations pour améliorer les processus et soutenir leur croissance éducative. À titre d'exemple, l'enseignant agit uniquement en tant que conseiller; guider et aider les élèves à trouver leur chemin dans le processus artistique, sans leur dire quoi faire, mais en leur laissant la liberté de pouvoir définir et mener à bien un projet personnel. En d'autres termes, pour l'enseignant, il est important que les élèves participent à la fois à la planification de leur travail personnel et à son développement, afin que le projet réalisé leur appartienne.

Toutes ces observations sont également liées à la déclaration de Paulo Freire (1987) qui définit la pédagogie comme une pratique politique émancipatrice, car éduquer, ce n'est pas former des sujets passifs, mais c'est éveiller la conscience à travers la réflexion et l'action de l'homme sur le monde pour le transformer.

« Donc je crois que c'est d'ouvrir, d'ouvrir les yeux, d'ouvrir les possibilités, de voir de nouvelles choses. Faire connaître des lieux, et puis c'est un rôle d'encouragement, c'est un rôle d'activer l'estime de soi. Donner l'impression aux jeunes qu'ils sont capables de faire des choses. Être un regard aussi pour envoyer, apprendre à regarder, c'est-à-dire que, le regard que je porte sur leur

travail, leur permet aussi eux, de changer leur façon de regarder leur propre travail, de regarder le travail des voisins [...] En fait, moi mon but c'est que les élèves soient en train de collaborer avec moi, et même de faire en fait, que ce soit les élèves qui fassent et qu'ils ne soient pas passifs, qu'ils ne soient pas en train de recevoir quelque chose, c'est que les élèves soient actifs, et aussi qu'ils apprennent en s'amusant, enfin au maximum quoi, que les choses soient sympathiques et drôles » (P.13.FR. Versailles)

Le témoignage de l'enseignant, lorsqu'il décrit sa pratique pédagogique, est conforme aux prémisses de Paulo Freire (1972), ce qui consiste à stimuler par le biais de la pratique artistique la formation de sujets actifs et proposer la possibilité de travailler en collaboration; découvrir ce qui se passe autour de lui et analyser, à travers un regard réfléchi, son travail et celui des autres.

En résumé, nous pouvons constater que tous les enseignants utilisent des pratiques et des styles différents dans l'enseignement des arts plastiques. Cependant, selon Imanol Agirre (2005), il n'existe pas de meilleures pratiques pédagogiques que d'autres; en effet, les enseignants doivent être capables de comprendre quelle est la leur, car si l'enseignant est un spécialiste d'un certain domaine, le style adopté en classe est également essentiel pour faire face aux difficultés qui surgissent, car cela donnera une valeur éducative supplémentaire à leur pratique pédagogique.

4.4. Stratégies didactiques dans l'enseignement d'arts visuels

En prenant en compte les difficultés et le sens que les professeurs attribuent à l'enseignement artistique, il est nécessaire de savoir quel genre de stratégies didactiques ils utilisent pour atteindre leurs objectifs.

Dolors Quinquer (1998) fait une distinction importante entre *méthode didactique* et *stratégies didactiques*. De cette manière, *méthode* dans son sens général, est « le moyen d'atteindre un but ; la stratégie méthodique est la manière déterminée d'organiser les activités pédagogiques dans le but d'amener les élèves à assimiler de nouvelles connaissances et à développer des aptitudes ou capacités cognitives » (Quinquer, 1998, p. 99).

En quelques mots, les stratégies d'enseignements correspondent à toutes les décisions liées à comment l'enseignant exécute les différentes activités et devoirs dans sa classe afin que les élèves acquièrent certaines connaissances. Vu à partir de l'enseignement d'arts visuels, les

stratégies didactiques sont les actions utilisées par l'enseignant qui permettront la mise en œuvre des programmes curriculaires dictées par le Ministère de l'Éducation.

Afin d'analyser certains indicateurs des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants dans ce domaine, nous avons pris quelques exemples d'activités nous indiquant les différentes actions mises en œuvre par les enseignants face à l'enseignement d'arts visuels :

« Je prends comme base les programmes d'études du Ministère d'Education, mais je change toutes les activités, en fonction de besoins des élèves et aussi de ce qui m'effleure au moment de préparer les classes, je fais tout d'abord de la théorie puis de la pratique. Ils créent à partir de ce qu'ils aiment, il n'y a pas d'imposition quelconque, j'essaie toujours à la fin de l'année de créer, organiser une exposition, un spectacle avec toutes ses expériences, et peu à peu, j'essaie que les élèves occupent tous les espaces et qu'ils voient leurs créations. Qu'ils apprécient eux-mêmes leur travail. Il faut exposer leurs travaux, c'est comme un cercle, s'ils se voient, s'ils montrent quelque chose, ils doivent exposer leurs créations, si nous voyons leurs œuvres, ils seront très fiers d'eux-mêmes » (P.10.CH. San Bernardo).

En écoutant l'enseignant, nous remarquons que leur stratégie didactique a une structure organisée basée premièrement sur les programmes d'études, puis par sa propre intuition et ses objectifs d'enseignement. A partir de cette conjugaison, il tente d'adapter le contenu à la réalité et aux possibilités du contexte. De même, l'enseignant souhaite organiser des expositions afin de valoriser et de renforcer la confiance des élèves et leurs capacités.

Dans la sous-catégorie de *Perceptions des Programmes d'études*, les enseignants savent que le programme d'études est ambitieux en raison de la grande quantité des contenus. Face à cette situation, les enseignants nous expliquent comment « résoudre » le peu d'heures allouées à la discipline, en précisant que :

« Bien que dans ce lycée, la planification est très importante, on nous donne également la liberté de faire ou développer cet objectif, et le contenu, bien sûr, c'est ce que je fais, décider pour les activités de base, et je cherche la façon de m'adapter à chaque cours en essayant toujours une meilleure stratégie et une meilleure activité. J'agglutine certaines activités, dans une ou deux activités principales pour chaque unité et en appliquant différentes stratégies, aboutissant à une seule activité principale, mais dans le processus, je dois pouvoir travailler plusieurs disciplines, techniques de travail, c'est plus ou moins ce que je fais au fur et à mesure, agglutiner, si les programmes ou les programmes curriculaires proposent douze sessions ou quatorze sessions, je les développe en huit sessions si c'est possible » (P.13.CH. Puente Alto).

À l'instar des témoignages précédents, le professeur articule sa planification à partir des programmes d'études et d'un système d'actions propres visant à améliorer les activités adaptées aux réalités de chaque niveau, comme le souligne Develay (1992) une sorte d'ingénierie pédagogique. Ainsi, avec le peu de nombre d'heures consacrées à cette discipline dans le programme et du grand nombre de contenus indiqués dans les témoignages, la stratégie de l'enseignant consistera à nuancer la quantité des connaissances en élargissant les objectifs indiqués dans les programmes et en même temps, réduire la proposition curriculaire faite pour chaque cycle. Dans ce sens, il est convenable de se demander si l'enseignant parvient à approfondir ses connaissances ou plutôt à enseigner superficiellement.

Un autre point important concerne les stratégies ou méthodologies utilisées, liées aux transformations culturelles et sociales produites par les mouvements migratoires auxquelles l'institution de l'école est actuellement confrontée. En détaillant le témoignage suivant, nous visualisons l'introduction et l'adaptation de contenus en fonction de la réalité multiculturelle des étudiants:

« Par exemple, dans une seconde du lycée, en travaillant le corps humain d'une unité à travailler c'est le masque, je ne crée pas seulement un masque, mais aussi un masque fait pour les yeux, non seulement la façon dont il apparaît dans le programme, mais aussi dans chaque contexte des cours. Nous avons ici des étudiants étrangers, alors je cherche un moyen intégral, il s'agit de travailler le masque non seulement à partir de la culture chilienne, mais également dans le contexte culturel d'une autre région de l'Amérique latine et du monde » (P.17.CH. Recoleta).

C'est spécifié dans le programme officiel que l'enseignant sélectionne les contenus et les contextualise par rapport à la réalité socioculturelle et aux intérêts de l'élève. En effet, comme le souligne l'enseignant, sa classe est composée d'étudiants étrangers. Sa méthodologie consiste donc à développer des activités en relation au profil des étudiants, en reconnaissant à la fois l'individualité de « l'autre » et l'environnement social dans lequel il évolue. En somme, considérer l'art visuel comme un espace d'inclusion et de diversité, constitue une contribution à l'interprétation de la réalité et à la formation des citoyens à travers le travail scolaire (CNCA, 2012).

D'autre part, comme l'indiquent les programmes d'études, l'enseignement des arts visuels devrait permettre aux étudiants d'expérimenter différents matériaux et techniques artistiques, ainsi que les langages audiovisuels tels que la photographie, l'appréciation d'œuvres d'art qui

appartiennent à des artistes chiliens et latino-américains. En raison du manque de ressources, la stratégie utilisée par l'un des enseignants est la suivante :

« J'ai commencé à faire d'activités que les élèves n'avaient jamais faites ni vues, j'ai commencé à me servir des médias. Pour moi la vidéo est très importante, tout comme la photographie et surtout, parler d'artistes qui sont encore vivants aujourd'hui. Artistes qu'ils pourront peut-être voir dans une exposition, artistes qu'ils peuvent suivre sur Instagram ou d'autres instances virtuelles, alors, ce dialogue avec les gamins a permis qu'ils commencent à s'intéresser davantage sur cette discipline. Par exemple, nous avons commencé à fabriquer des masques et j'ai mis l'obstacle suivant: ils ne pouvaient pas acheter de matériaux, tous les matériaux devaient être recyclés, pour les enfants de seconde, cela a posé tout d'abord une difficulté, mais cela a permis aussi qu'ils soient extrêmement créatifs et cela a été très touchant pour moi, car j'ai réalisé qu'ils étaient vraiment très créatifs » (P.18.CH. Santiago).

La stratégie décrite par le professeur comprend différentes tactiques. D'une part, amener les étudiants vers l'art à partir des langages artistiques inconnus à travers des technologies modernes. D'autre part, résoudre le problème du manque d'outils, à partir de la récupération de matériaux recyclés ; sujet que nous abordons dans la sous-catégorie *Matériaux et Ressources*. Selon le témoignage de l'enseignant, il a obtenu des résultats positifs et a généré chez l'élève le développement de compétences telles que la créativité issue de la manipulation de matériaux réutilisables et, comme c'est indiqué dans les bases du programme, il a encouragé l'élève à utiliser et expérimenter d'autres matériaux durables de manière autonome.

Il faut signaler que chaque stratégie utilisée prend en compte le fait que les enseignants privilégient certains domaines d'enseignement (Develay, 1992), en guidant l'élève dans l'acquisition progressive de ses connaissances, selon une séquence appuyée par une planification préalable qui est faite par l'enseignant. (Piaget, 1973).

« Ma méthodologie?...humm... le processus, le processus dans la salle de classe est fondamental [...] J'aime l'histoire de l'art, je ne peux pas concevoir l'enseignement de l'art sans passer par l'histoire et la théorie, elles vont ensemble, alors si nous allons travailler le portrait, nous allons travailler à partir de son origine, si nous allons étudier le design, nous partirons pareil avec les origines du design ; quels sont les principes des concepts ? ; où commencent-ils ? Ce sont les fondements du travail que tu dois faire ? S'il n'y a pas de questionnement, il n'y a pas de sens. Si nous travaillons le paysage, on verra la couleur dans le paysage ? Est-ce que nous ne verrons pas comment le paysage se développe dans l'histoire ?; avoir un référent de l'impressionnisme, du naturalisme car ce n'est pas possible de ne pas les voir » (P.3.CH.Santiago).

L'une des pratiques que l'enseignant considère comme une stratégie et que l'on essaie de mettre en oeuvre, est le fait d'appliquer des contenus en fournissant comme point de départ des connaissances théoriques relatives à l'histoire de l'art. En effet, l'enseignant estime qu'avant de se plonger dans le processus de création, il est important que les étudiants explorent à travers la théorie l'origine des différents styles et langages artistiques actuels, afin que les étudiants s'approprient des différents concepts et puissent ainsi les articuler avec leur pratique artistique.

« Non, je ne peux pas encore définir ma stratégie. Je pense que je suis toujours dans recherche d'une stratégie. Cela fait six ans que je suis dans ce lycée, qui a été comme l'école pour moi, où j'apprends chaque fois, je pense que j'ai connu les difficultés de ce métier ; mais une stratégie non je n'ai pas encore... je pense que je suis toujours au début de ce parcours, c'est-à-dire j'essaie des activités , je fais des diagnostics en pensant qu'ils pourraient terminer avec un bon résultat, ou tout le contraire... il y a certaines activités que j'ai essayées et j'ai l'impression d'être sur la bonne voie. Six années d'expérience m'ont conduit sur la bonne voie, comment travailler, mais de toute façon j'ai une routine ; exercer la théorie et la pratique, cette routine je l'ai gardée, mais non ... j'ai l'impression que je suis comme un enfant et je suis en train d'apprendre, je ne saurais vous dire si j'ai un projet ou si j'ai quelque chose de construit, non, non ... J'ai besoin de beaucoup plus d'expérience sans doute » (P.13.CH. Puente Alto).

La réponse de l'enseignant montre un certaine malaise en essayant de justifier son manque de stratégie ; la redondance de mots, donne l'impression qu'elle ne s'est jamais posée la question ou qu'elle n'a pas besoin d'une stratégie didactique, ou bien peut-être qu'elle ignore le terme. Grâce à son expérience dans le domaine de l'éducation, l'enseignant reconnaît que les années de travail n'ont pas été suffisantes pour définir sa stratégie d'enseignement. Bien que la formation professionnelle soit un chemin qui ne finit jamais, on ne peut pas attendre de tout savoir pour enfin décider de définir une stratégie d'enseignement.

À partir du récit de l'enseignant, nous nous rendons compte qu'il existe un manque d'outils méthodologiques éducatifs comme le fait de contextualiser, de choisir, de définir un objectif d'apprentissage, de planifier et d'élaborer un produit dans une forme concrète. En d'autres termes, l'enseignante n'est pas claire sur le fait qu'elle doit identifier un objectif pour l'acquisition de certaines compétences et renforcer les connaissances en fonction du contexte pour élaborer une séquence organisée et cohérente (Fabre, 2015). En conséquence, on détecte un manque d'ambition éducative. D'ailleurs, l'enseignement d'arts visuels a un domaine de connaissances polyvalentes, qui présente d'importants défis en matière d'éducation.

L'ensemble des témoignages démontre que les enseignants, hormis le fait de parler de leur manière d'appliquer le programme, soulignent qu'ils ont des stratégies basées sur des questions importantes telles que l'union de la théorie et de la pratique. Mais ils ne décrivent pas les activités ou les actions qu'ils entreprennent pour rapprocher les connaissances de l'élève ; en définitive ils ne parlent pas de stratégies. Il se peut que les enseignants ne connaissent pas le concept de stratégie didactique, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de stratégie, sans doute qu'ils réalisent des actions didactiques. Et à cet égard, les enseignants génèrent des activités pour diffuser le contenu. Cependant, lorsqu'on leur demande, ils ne savent pas comment expliquer ces actions à partir de l'appropriation du concept en tant que tel.

S'agissant de la recherche d'informations sur les stratégies pédagogiques pour la diffusion des connaissances, on s'interroge sur les stratégies d'apprentissage que les enseignants français utilisent pour enseigner la discipline (Tjeerd Plom, 1992).

« Pour heu pour tout, parce qu'on fait des projets, on met en place des projets, on appelle des structures de partenariat, on rencontre des gens donc pour tout ça, on fait des musées, enfin voilà. Donc je fais pas mal d'expos et je vois ce qui se fait dans l'Art Contemporain. Après souvent j'ai fait beaucoup, beaucoup de projets avec des intervenants et des artistes qui venaient en classe pour essayer de travailler sur ces questions, parce qu'on fait des projets » (P.4. FR. Paris).

Ce témoignage nous montre ce que de nombreux professeurs ont décrit comme une activité dont le dispositif appelé *Les partenaires dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle* permet le développement d'activités complémentaires en éducation artistique, qui peuvent être concrétisées à partir de projets artistiques, d'ateliers, résidences d'artistes etc. Ces activités sont réalisées en collaboration avec les associations et structures spécialisées dans les arts et la culture, afin de rapprocher les étudiants des productions artistiques et de favoriser l'accès aux espaces culturels.

« Là je peux vous dire que j'ai un projet transgénérationnel, je travaille avec des seniors, qui viennent voir, qui font des ballades et qui travaillent en Arts Plastiques et en Français avec les élèves d'une classe. On travaille avec Amnistie International, et puis je fais venir des artistes et on va voir des expos et on essaye toujours d'être en relation avec le monde extérieur. Je pense qu'il est toujours important de relier, en fait, ... L'étude qu'ils ont ici, c'est surtout parce qu'ils sont des individus d'une société. Donc ma stratégie éducative, ce sera peut-être de les mettre toujours en relation, que ce soit par un artiste, une exposition ou une association, avec le monde je pense, voilà, pas seulement la matière, parce que c'est de l'art, parce qu'on doit trouver ça beau et on

apprendre l'art, parce que ça me ... moi je me rappelle à 14 ans, je m'en fichais royalement. Je veux dire, si on n'arrive pas à les intéresser à quelque chose d'évident dans leur vie, qui n'a pas de (...) Et parfois il faut les forcer, mais justement il y a une manière de les forcer, comme quand on n'a pas envie de lire ou de voir quelque chose, on se le coltine quand on étudie, mais parce qu'il y a un sens, parce que ça va servir à quelque chose » (P.16.FR. Paris).

À l'instar des témoignages précédents, l'enseignante montre qu'elle travaille l'enseignement de l'art plastique non seulement sur le sujet mais aussi sur des projets qui conduisent l'étudiant à acquérir une expérience artistique en contact direct avec des artistes et des espaces culturels, afin d'élargir leur culture et de susciter leur intérêt pour les arts. C'est-à-dire que l'enseignant guide les élèves vers des connaissances, par le biais de projets qui éveillent la curiosité, qui soient stimulants, motivants et significatifs, et qui en même temps contribuent à la construction de nouveaux apprentissages chez les élèves. Puisqu'il favorise les capacités sociales dans des contextes significatifs pour celles-ci, les pratiques novatrices utilisées dans le processus d'enseignement pourraient actuellement être définies en fonction de ce que la direction de la recherche et du développement de l'enseignement supérieur de Monterrey définit comme *La Méthode des projets en tant que technique didactique* (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2000). Etant donné que l'apprentissage a lieu en contact direct avec la réalité, par conséquent les activités sont généralement menées à l'extérieur de l'espace scolaire.

D'une part, l'enseignant met en évidence le fait d'approcher les étudiants des espaces culturels par le biais de projets professionnels. D'autre part, on pourrait juger, en premier lieu, que les réponses données par plusieurs enseignants interrogés, telles que les deux derniers témoignages le montrent, ne visent pas spécifiquement à préciser les stratégies de formation pour mener à bien les dits projets.

Cependant, les réponses fournies se concentrent principalement sur la description des activités réalisées par l'enseignant pour améliorer la compétence culturelle de l'élève, plutôt que sur une stratégie didactique spécifiant les mesures et séquences effectuées pour développer les capacités artistiques. Ce qui nous donne l'impression qu'il pourrait y avoir un manque de connaissances de la part de l'enseignant sur le sujet des stratégies didactiques, dont les actions sont guidées par le fait de choisir, planifier, structurer une activité ou un projet de manière organisée pour effectuer un travail dans un environnement réel.

Voyons maintenant le témoignage d'un autre professeur dont la description stratégique est diamétralement l'opposée :

« En fait, je me sers beaucoup d'un blog, d'un blog que je prépare, je ne sais pas comment dire ça. Je ne prépare pas au coup par coup, je prépare vraiment des grandes structures pour être un peu tranquille. C'est-à-dire qu'il y a des rituels, par exemple je sais que chaque semaine, il va y avoir, le breaking news. Chaque semaine, on va avoir un petit objet de discussion. Mes cours ils sont préparés comme avec des rituels. Je sais que par exemple là je leur demande de préparer 3 travaux, mais ils sont libres, ils peuvent faire 3 travaux hors consigne, sans consigne. Mais je leur ai déjà proposé des consignes pendant l'année, plusieurs fois autour de la question de la figuration. Donc ils peuvent aller repiocher dans des consignes que je leur ai données avant. Ils ont cette liberté-là en fait. Je leur donne une grille et ils ont la liberté de ... Il y a des échéances, voilà c'est comme ça que je prépare mes cours sur des échéances un petit peu larges. C'est pas je prépare un cours en particulier. Enfin, par exemple aujourd'hui j'avais préparé, je savais que l'on allait parler du cubisme et qu'ensuite il allait y avoir un temps de pratique et je sais qu'il allait y avoir pas mal de numérique, parce que je sais où ils en sont. C'est comme ça que je prépare l'heure, mais en fait je prépare à plus long terme » (P.1.FR. Paris).

Contrairement aux deux autres témoignages, lors du dernier discours, nous réalisons que l'enseignante a des connaissances pour définir sa stratégie d'enseignement. Comme elle le dit, sa tactique ne consiste pas à préparer ses cours de manière détaillée, mais à définir, planifier et organiser ses cours à partir de structures plus générales. Cela est évident, puisqu'elle commence par décrire sa stratégie en fonction de la manière de structurer les temps, de l'objet d'étude et de la quantité de travail que les étudiants doivent effectuer sur la base des notions établies par le programme d'études. Dans ce cas, elle nomme figuration et cubisme ; les deux notions qu'après traitement, l'élève doit ouvrir la voie à la pratique artistique.

En même temps, selon ce que décrit le professionnel, les étudiants se basant sur les notions établies par le programme, sont libres de travailler avec les consignes abordées dans la classe ou d'autres qu'ils jugent appropriées. Un autre aspect qui attire l'attention dans son discours, est l'expression *je sais où ils en sont*, ce qui montre qu'avant d'aborder une nouvelle notion, elle effectue une analyse de la situation sur le niveau d'apprentissage dans laquelle se trouvent les élevés et définit ainsi les prochaines étapes. En d'autres termes, il a une image mentale concernant l'état dans lequel se trouvent les étudiants. En définitive, la stratégie de planification met l'accent sur les notions et les objectifs à atteindre à long terme.

Selon d'autres enseignants, une autre méthode de travail consiste à utiliser comme point de départ des concepts du domaine d'arts plastiques et à partir de là à préparer une méthodologie de travail liée à l'histoire de l'art :

« Je me base en fait sur des mots de vocabulaire propre aux Arts Plastiques et je me demande comment je peux faire un cours, proposer un cours aux élèves, à partir de ce champs lexical de ce vocabulaire-là, de ces mots que je choisis, et partant de là, j'élabore, j'élabore une proposition de travail. Et je choisis aussi, des œuvres dont les moyens d'expression correspondent aux moyens d'expression que je propose aux élèves. Par exemple si je leur propose un travail de peinture, les œuvres que je vais présenter, ça va être des peintures, et donc je choisis des peintures à présenter de différentes époques et réalisées de différentes façons, comme ça ça montre, ça montre, différentes façons de traiter une même question et ... Voilà » (P.15.FR. Saint Denis).

A partir d'un vocabulaire de concepts et de termes artistiques, le professeur développe un projet de travail pour que l'étudiant intègre les connaissances acquises à travers le travail de l'expérimentation de techniques et matériels selon les concepts indiqués par l'enseignant.

En décomposant leur stratégie d'enseignement, sans que l'enseignant le mentionne, leur façon de travailler répond aux exigences des programmes dont les notions stipulent que l'enseignant doit transmettre un certain bagage culturel. C'est-à-dire, dans lequel l'étudiant est capable de situer, analyser un travail et développer un vocabulaire en prenant en compte les concepts de la discipline et comprendre, à partir de la pratique artistique, la diversité des différentes formes d'expression nées toute au long de l'histoire.

Pour l'enseignant, il est important que les élèves connaissent le langage technique à travers de la connaissance de différentes œuvres, en occurrence un tableau, pour pouvoir enfin parvenir à la réalisation d'une proposition artistique.

Contrairement au témoignage précédent, face à la diversité des intérêts et des méthodes de travail des élèves, pour certains enseignants élaborer une séquence didactique définie, peut devenir une difficulté plutôt qu'un élément positif lorsqu'on rapproche les élèves de l'expérience artistique :

« Stratégiquement je ne les prépare pas et ça me semble très important aussi de ne plus les préparer, oui un cours, de ne pas le concevoir de A à Z. C'est-à-dire que si tout est ficelé à l'avance, ça je m'en suis aperçu aussi, puisque j'y suis passé à un moment donné, par cette case-là. Dans la réalité, on laisse peu de place au déplacement. Quand on prépare pas, tout est là pour que tout se déplace. Parce qu'en termes d'attente, on le sait, en Arts Plastiques, on n'a pas à attendre d'une réponse possible d'une production d'élève, parce qu'on lui laisse le choix de ses moyens, le choix de sa pensée, le choix de ses matériaux, enfin, y compris de son temps. Mais n'empêche que, plus on prépare, j'ai envie de dire, plus ça referme, le système. Alors j'essaie le plus possible de laisser une part ouverte à ça. Alors, si préparation il y a, c'est plutôt, « tiens qu'est-ce qui se joue ? » On en parlait tout à l'heure, dans les événements, l'actualité quelle soit culturelle, quelle soit politique,

les événements sociaux, on parle de recyclage par exemple, quel sens ça prend pour eux ? Bon, voilà, à partir d'artistes aussi qui ont des pratiques de la sorte. C'est de faire un lien, évidemment, entre, on va le dire comme ça, le social, le culturel, comment les artistes s'emparent du social ? Et comment vous, vous trouvez votre place, à l'intérieur de tout ça ? Alors là oui, il y a un peu ... Tiens ! A quel moment je donnerai plus une incitation qu'une autre ? Pourquoi ? Je me pose cette question là de l'enchaînement un petit peu de ... De la progression, comme ça. Et en terminale, ils n'ont plus du tout d'incitation, ils travaillent vraiment sur eux » (P.2. FR. Drancy).

Comme l'enseignante le décrit, sa méthodologie est basée sur le fait de ne pas préparer ses cours : et le fait de ne pas préparer ses cours lui donne plus de liberté. Car, comme elle le dit, préparer ses cours pourrait éventuellement limiter la créativité. Elle ne précise pas à qui, mais on peut en déduire que la planification peut limiter la créativité de l'élève et de l'enseignant. Le fait de ne pas préparer ses cours ne signifie pas qu'elle ne sait pas comment planifier ou organiser une stratégie d'enseignement. Leur façon de travailler repose plutôt sur la spontanéité, en évitant d'imposer une méthode de travail et en même temps, en donnant la possibilité à l'étudiant de développer sa manière de travailler de manière autonome.

Ceci, puisque comme elle l'indique, dans les arts plastiques, on ne peut pas attendre une réponse possible, ce qui est en accord avec les autres théoriciens en indiquant que, dans les processus d'apprentissage, le résultat ne peut pas être déterminé (Fabre, 2015). C'est pourquoi, l'enseignant donne la liberté de sorte que l'étudiant, parmi son choix, soit de pensée, de matériel, d'organisation de son temps, puisse définir son projet artistique et sa pratique.

Un autre élément important dans son discours, est le fait de nourrir la réflexion de ses étudiants en discutant de questions d'actualité, en articulant les aspects sociaux, culturels et politiques, en s'adressant parallèlement aux artistes qui ont travaillé sur ces questions. Et par conséquent, face à cette réflexion, l'élève génère une réponse issue de l'expérimentation de la pratique artistique.

En somme, nous pourrions souligner que l'enseignante effectivement a une stratégie didactique, laquelle échappe à celles considérées comme plus conventionnelles, la méthode qu'elle applique encourage l'élève à développer un processus de pratique artistique basé sur l'expérimentation, où l'élève transforme, à travers la pratique, le matériel en objet de discussion critique (Chanteaux, 2008). En d'autres termes, où l'œuvre d'art est un moyen pour répondre à des questions, à la concrétisation de réflexion et ouvre la voie à de nouvelles élucubrations.

En analysant les témoignages de professeurs interrogés au Chili et en France, on peut dire premièrement que les méthodologies et les stratégies didactiques utilisées répondent aux conditions dans lesquelles la discipline est enseignée. D'une part, les enseignants chiliens, disposant de peu de temps, avec le manque de ressources, doivent utiliser des tactiques différentes pour corriger ces problèmes et ainsi couvrir, dans les meilleurs délais, le plus grand nombre de contenus stipulés dans le programme d'études. D'autre part, les enseignants en France, disposant de meilleures conditions en termes de ressources, de temps et d'un programme flexible, aident l'enseignant à développer des méthodes de travail de manière plus libre et moins structurée.

Selon ce qui précède et comme c'est indiqué au début, nous pourrions à première vue en déduire que les différences par rapport aux stratégies d'enseignement utilisées, répondent aux conditions déjà mentionnées. Cependant, bien que les éléments indiqués soient un complément qui aiguise la prise de décision, ils ne sont pas des éléments déterminants au moment de réfléchir à la façon d'élaborer une classe. Les principales différences découlent de l'approche, car dans le cas chilien, la principale préoccupation des enseignants semble être liée à l'application des programmes d'études. Ainsi, comme ils l'ont souligné, l'une des tactiques les plus importantes est la condensation du programme, car la difficulté de nombreux enseignants est de ne pas pouvoir appliquer tous les contenus en raison de peu d'heures consacrées à la discipline. En fonction de ce qui a été fait récemment, on considère que l'enseignant doit être régi par un programme dans lequel soit établi la formulation structurelle du programme de l'année, en l'ajustant au temps disponible. Plus précisément, le programme indique que l'enseignant doit élaborer une planification annuelle, une planification par unité et une planification pour chaque classe. Programme dans lequel sont définis, en plus des objectifs, les activités en tant que proposition, et le temps qui devrait être alloué à chaque séquence didactique. Ce qui explique que les enseignants doivent développer leurs classes de manière plus structurée; c'est-à-dire par une application ordonnée qui amène l'enseignant à traiter un certain contenu en peu de temps, puis à passer à un autre, et ainsi successivement. Pour cette raison, l'accent est mis sur le respect de l'application du contenu, puisque le système l'exige, et non sur l'approche du cours d'arts visuels en tant qu'espace dans lequel l'élève comprend la pratique artistique comme un processus de recherche continue. Alors qu'en France, bien que dans de nombreux cas les enseignants n'aient pas défini leurs stratégies d'enseignement de manière séquentielle, cela tient au fait que le programme est caractérisé par sa souplesse ou son ouverture, ses connaissances reposant principalement sur des notions que

l'enseignant puisse appliquer de la manière qu'il juge appropriée et non selon une proposition rigide telle que le cas chilien.

En ce qui concerne la France, les enseignants ne sont pas concernés par les stratégies à mettre en place pour se conformer au programme. Leur stratégie se centre sur le fait d'amener les étudiants dans des espaces artistiques dans lesquels ils aient la possibilité de savoir comment travaillent les artistes dans des contextes réels, dans lesquels ils développent un contexte culturel large et solide, dans la réalisation de projets, etc. Ainsi son approche n'est pas focalisée d'une manière rigide dans le programme d'études ; en fait, elle importe peu au moment d'enseigner ses cours. Au contraire, l'accent est mis sur le développement de la capacité d'expression des étudiants, grâce auquel ils peuvent concrétiser leur propre pratique artistique comprise comme un processus de recherche. En d'autres termes, le problème au Chili ne repose pas sur la stratégie d'enseignement en tant que telle, mais plutôt sur l'objectif que le système éducatif impose au développement des enseignants. C'est-à-dire, la principale différence entre les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants au Chili et en France ne réside pas dans les ressources matérielles, mais dans les objectifs que les enseignants doivent atteindre au cours d'une période donnée.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'objectifs à atteindre, mais plutôt que la méthode et l'orientation stipulées dans le programme à atteindre sont conditionnées par des politiques ministérielles qui homogénéisent le programme d'études. Ce qui fait que l'enseignant perd son indépendance, tant dans les décisions à prendre que dans l'exécution de son travail professionnel. Par conséquent, une attitude plutôt passive est déduite de son enseignement, ce qui apparaît dans la difficulté d'expliquer concrètement les alternatives d'actions utilisées dans la classe d'arts visuels.

5. Inspection et Participation des enseignantes

5.1. Inspection pédagogique

Claudio Merino, académicien de l'Université du Chili, indique que les problèmes de l'éducation artistique et de l'implémentation des programmes d'études, sont liés au manque de contrôle sur la manière dont cette matière est appliquée dans la salle de classes et avec quelle profondeur (cité dans González et Lizama, 2013, p. 5). Lorsqu'on demande aux enseignants

s'ils ont été visités ou observés en classe par un coordinateur ministériel ou municipal spécialisé dans l'enseignement des arts visuels, afin de connaître le contexte des lycées et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, ceux-ci indiquent:

«Non jamais, pas du tout dans la salle de classe, désintérêt de leur part, je crois » (P.2.CH, La Pintana)

La plupart des enseignants interrogés ont indiqué qu'ils n'avaient jamais été visités par un coordinateur ou un agent ministériel ou municipal. À cet égard, le Ministère de l'Éducation supervise les activités pédagogiques à travers des agents de la Surintendance, ceux-ci contrôlent la manière dont les élèves reçoivent les contenus du programme au sein de la planification de chaque enseignants ; texte qui est remis à la direction de l'établissement en début d'année scolaire (OCDE et Mineduc, 2017). Cependant, ces agents ne visitent pas les salles de classe pour connaître le contexte ou si la planification fournie à la direction du lycée est mise en œuvre comme indiqué sur le document.

« Ceux qui viennent parfois voir nos cours, c'est la direction du lycée, mais des externes non » (P.12.CH. Cerro Navia)

En ce qui concerne l'évaluation des pratiques pédagogiques, les personnes chargées de superviser les enseignants directement dans leurs salles de classe et la mise en œuvre des activités sont les gestionnaires de l'établissement. Ils peuvent également définir les critères de la grille d'évaluation qui s'appliquera aux enseignants. Cependant, ces gestionnaires ne sont pas des spécialistes de l'enseignement des arts visuels, par conséquent, ils évaluent des aspects liés à l'environnement de la classe, à la manière dont l'enseignant structure la classe, et la gestion de celle-ci. Cependant, ils n'évaluent pas la mise en œuvre des aspects de la discipline, ou, si l'enseignant maîtrise le contenu de la spécialité et la gestion de l'apprentissage indiqué dans le programme de chaque niveau.

« Non, pas pour superviser, ni pour observer, ce qui est fait maintenant, c'est qu'à travers l'évaluation d'enseignants, ils évaluent au fur et à mesure le fonctionnement des programmes. C'est-à-dire, comment l'enseignant élabore le programme, la séance, le contenu. Je pense que c'est comme ça qu'ils évaluent jour après jour les enseignants» (P.3.CH. Santiago)

En effet, actuellement le seul moment où les agents du ministère visitent les professeurs pour évaluer leur pratique pédagogique, a lieu une fois tous les quatre ans à travers de l'Évaluation d'Enseignant. Pour l'évaluation, ils appliquent comme instruments d'interview, l'entretien lié à

des aspects de leur pratique pédagogique et au contexte de leur travail, mais ils ne sont pas nécessairement des spécialistes du domaine des arts visuels. Un autre instrument d'évaluation est la classe enregistrée, pendant laquelle l'enseignant doit montrer directement sa pratique et ses performances pédagogiques en classe. Pour l'évaluation, les agents du ministère s'appliquent en tant qu'instrument de collecte de données l'interview, qui porte sur des aspects liés à la pratique pédagogique et au contexte de travail de l'enseignant. Un autre instrument d'évaluation est l'observation à partir d'une classe enregistrée, pendant laquelle l'enseignant doit montrer directement sa pratique pédagogique en classe. Toutefois, sur l'ensemble des enseignants interrogés au Chili, seulement deux ont été évalués ; l'un d'entre eux obtenant le niveau en tant que *Compétent* et l'autre, le niveau *Basique*.

De même, cette évaluation se borne uniquement à examiner la compétence pédagogique de l'enseignant en classe, lors de laquelle est évaluée la qualité des pratiques pédagogiques et non la relation de causalité des pratiques à partir du contexte et des matériaux dont l'enseignant dispose dans la classe. Cette évaluation vise à renforcer la formation des enseignants et non à connaître les conditions matérielles du contexte dans l'enseignement d'arts visuels (Santelices, Galleguillos et Sandy, 2015).

En France, l'inspection pédagogique est réalisée afin d'évaluer les activités et les compétences de chaque discipline dans le contexte de la classe. Ensuite, le développement des programmes d'études est évalué afin d'améliorer l'action pédagogique en classe et les demandes de promotion du personnel. Face à la question, si les enseignants ont été inspectés, les réponses sont les suivantes:

«Et puis là depuis, je dirais je sais pas moi, ... 10 ans, ça n'a pas l'air d'être l'objectif de nous inspecter, c'est pas déclaré, on les voit très peu » (P.17.CH. Recoleta)

Lors des entretiens, aucun enseignant n'a déclaré avoir été inspecté récemment. Comme le mentionne l'enseignante, elle n'est pas été visitée par les inspecteurs académiques depuis longtemps. Elle explique également que les contacts avec les inspecteurs ne se réalisent qu'à de rares occasions. Elle souligne avec une certaine résignation qu'il n'est pas du ressort des inspecteurs d'évaluer les pratiques professionnelles et la situation des enseignants dans leur contexte. Certains enseignants attribuent cette situation à une sorte d'économie dans la sphère de l'éducation :

«Ah ben ils inspectent les professeurs, mais moi de toute façon maintenant on ne va pas venir me voir mais, je pense qu'il faut faire des économies dans l'éducation nationale (rires) et c'est ça le problème quoi » (P.7. FR. Villeneuve-le-Roi)

Via sa critique, l'enseignant attribue l'absence d'inspection pédagogique, à un ajustement budgétaire. Car le fait de vérifier comment les élèves reçoivent les connaissances, ou avec quelle profondeur et quel intérêt les enseignants abordent la discipline des arts plastiques, peut être considéré comme un investissement inutile pour le programme scolaire.

Il est possible que ce qui a été dit jusqu'à présent soit interprété comme une caractéristique du désintéressement dans la modernisation et la mise à jour des processus éducatifs actuels. Ou bien comme un refus de vérifier les éventuels obstacles que les enseignants pourraient rencontrer dans l'exercice de leur profession.

Ce manque d'intérêt quant à savoir comment la matière est développée, révèle un signe négatif quant à sa reconnaissance en tant que domaine important pour le développement intellectuel des étudiants.

Un seul des enseignants interrogés se souvient d'avoir reçu la visite d'un inspecteur pédagogique, notamment en ce qui concerne l'intégration des arts visuels en seconde du lycée.

«Je me souviens d'un inspecteur au début des Arts Visuels au lycée, tout avait changé, et il est venu, et il m'a demandé « comment tu es en train de le faire? », il m'a posé 40 questions, et il m'a dit : « Je ne suis pas là pour vous inspecter, je suis là pour prendre un peu la température, vous allez répondre à mes questions par oui ou par non, pour savoir si cette réforme fonctionne. On a besoin de savoir comment ça se passe. » Et on ne m'a pas demandé mon avis, on ne m'a pas demandé si je voulais qu'il vienne ou pas. C'est-à-dire qu'il avait besoin de savoir après quelques mois d'application de la réforme des Arts Visuels, telle qu'elle était, obligatoire maintenant, comment ça se déroulait, et je pense qu'il a du passer dans pas mal d'établissements de l'académie. Et je pense que tous les inspecteurs l'ont fait, enfin il me semble. Donc je ne sais pas à quoi a servi cette étude, mais c'était une étude. Après on nous a rien proposé par rapport à ça. De toute façon, ils ne se rendent pas compte de la réalité du terrain. Ils passent à côté de la prise en compte de la réalité du terrain parfois » (P.16. FR. Paris)

Avec la réforme éducative du 2010, a été modifiée l'organisation du programme dans les lycées, ouvrant la voie à l'intégration des matières optionnelles. Ainsi, dans les domaines optionnels qui englobent l'enseignement d'exploration en classe de seconde, il y a la création d'activités artistiques dont le domaine comprend le sujet des arts visuels.

Dans ce domaine, le professeur rapporte avoir été visité par un inspecteur quelques mois après la mise en œuvre de la réforme. Ce qui précède, n'a pas été pour but connaître en profondeur l'efficacité de son travail et les implications que cela pourrait entraîner pour son exécution. L'objectif était de compiler, par le biais d'une enquête fermée, information sur le fonctionnement de la réforme dans l'application de ce nouveau domaine artistique.

L'indifférence envers la sphère du travail des enseignants n'est pas toujours bien vue, en effet, la professeure mentionne d'une manière frontale, que le cadre institutionnel ne connaît pas les facteurs relatifs à la réalité du champ du travail. C'est-à-dire les caractéristiques externes et internes, liées à l'espace physique et social du lycée, ainsi que la situation socio-économique des étudiants, de leurs familles, de leurs intérêts et de leur culture; éléments qui conditionnent la gestion et l'action pédagogique de l'enseignant.

Cependant, pour constater la manière dont se développe le travail des professeurs, « cette indifférence est compensée en partie par les bénéfices dans des termes de liberté d'action » (Hert-Gerber, 2014, p.212) puisque, si nous revenons en arrière, spécifiquement à la sous-catégorie *Perceptions des Programmes d'Études*, les professeurs nous indiquent qu'ils ont une pleine liberté et autonomie dans le développement de leur classe.

Selon le discours des professeurs participant à l'étude, au Chili, bien qu'il existe des instances d'évaluation pour les enseignants en classe, elles ne sont pas effectuées par des membres appartenant à un corps d'inspection de l'éducation nationale propre à la discipline d'arts visuels.

Toutefois, lorsque la performance des enseignants est examinée par les responsables des établissements ou à l'aide des outils utilisés pour l'évaluation de l'enseignant - entretien, classe enregistrée - les aspects généraux de la pratique pédagogique de l'enseignant sont analysés. L'analyse de la pratique de l'enseignement est guidée par une directive standardisée applicable aux enseignants de toute spécialité et sans espace pour avoir des conseils.

Malgré le fait qu'il existe la figure de Contrôleurs Régionaux de l'Éducation Nationale, dont l'entité Gouvernementale fait partie de la Surintendance de l'Éducation, ceux-ci n'ont pas nécessairement le titre professionnel conforme à chaque discipline d'enseignement, ils doivent être titulaires d'un diplôme correspondant aux aires d'Administration ou de Comptabilité.

Parmi les missions mentionnées dans le discours officiel de la surintendance, il y a le travail de sauvegarde de la qualité de l'éducation, à travers le respect des politiques éducatives dans

les établissements. En même temps, il faut veiller à ce que les écoles et les lycées disposent des « éléments nécessaires » pour mener à bien le processus éducatif (supereduc.cl).

Compte tenu de cette logique, si nous revenons à la sous-catégorie *Matériaux et Ressources pour l'Enseignement d'Arts Visuels*, des contradictions apparaissent dans le discours de la surintendance. Car les récits des enseignants montrent que les ressources nécessaires qui permettent de se conformer aux normes éducatives, ne sont pas distribuées, ou du moins elles ne sont pas destinées aux Arts Visuels.

De même, ces superviseurs régionaux veillent au respect des réglementations et des procédures administratives en matière d'éducation grâce aux informations fournies par la direction de chaque établissement, par contre ils n'évaluent pas en profondeur le travail et les contenus fournis par l'enseignant en classe.

Raison pour laquelle, les professeurs participants, n'identifient pas l'existence d'un organe de contrôle propre à la discipline des arts visuels en tant que cadres supérieurs de l'Éducation Nationale. Contrairement aux professeurs interviewés en France, ils nomment à tout moment des inspecteurs académiques ou des inspecteurs pédagogiques régionaux.

La différence réside dans le fait qu'en France, l'organe de contrôle, établi par une logique disciplinaire, thématique et territoriale, est chargé de veiller à la politique éducative et à la réalisation des objectifs et des programmes nationaux de chaque domaine d'enseignement. C'est-à-dire que le contrôle du développement correct des politiques éducatives est effectué non seulement à partir des informations fournies par l'administration de chaque établissement, comme c'est le cas au Chili, mais également dans le même contexte de classe, puisque les inspecteurs viennent en classe afin d'expertiser un cours, lorsque cela est nécessaire.

Dans les cas de l'observation, l'inspecteur pédagogique du domaine d'enseignement de la discipline assiste à la classe pour évaluer le travail du personnel enseignant. Après l'observation en classe par le biais d'un entretien, l'inspecteur réalise une rétro-alimentation personnalisée dont les conseils sont en fonction du travail du professeur évalué. En même temps, ces inspecteurs participent à la formation continue et initiale, cette dernière en lien avec l'université. Les inspecteurs participent également aux jurys des concours de recrutement, des commissions d'attribution et de promotion des personnels (education.gouv.fr).

A partir de ces éléments, bien que les enseignants en France déclarent qu'ils n'ont pas été inspectés après une longue période, on peut déduire qu'il existe des instances qui permettent

le contact entre inspecteurs et enseignants. Ceci pour la simple raison que l'enseignant a été formé, recruté ou promu par un inspecteur de sa spécialité. Par contre, dans l'inconscient collectif des enseignants, se trouve la présence latente d'un organe Ministériel de l'Education Nationale, chargé du développement de l'enseignement des arts plastiques.

Il convient d'ajouter que, même si les enseignants ne sont pas régulièrement inspectés, leurs compétences en communication et la connaissance de leur spécialité se trouveront reflétés dans la passion des élèves pour la matière et particulièrement dans les résultats que ceux-ci obtiendront au baccalauréat. Tout cela, c'est un scénario diamétralement opposé à celui du Chili, car étant donné que l'éducation est régie par une décentralisation administrative dans laquelle l'État transfère ses responsabilités aux municipalités, il n'existe donc pas d'organe d'inspection pédagogique pour chaque domaine.

Il n'existe pas d'organe de chaque spécialité d'enseignement chargé de leur formation initiale, de l'évaluation de leurs stages en vue de l'amélioration de l'enseignement dispensé. En effet, pour pouvoir occuper un poste en tant qu'enseignant de la discipline dans un établissement d'enseignement relevant du système municipal, il suffit d'avoir le diplôme professionnel et de participer à un entretien avec le proviseur de chaque établissement.

D'autre part, le sujet des arts visuels ne fait pas partie des tests standardisés qui mesurent la qualité de l'éducation, ni d'un domaine qui fait partie des examens requis pour entrer dans une carrière universitaire, même si le choix de l'étudiant est d'orientation artistique.

Tous ces éléments deviennent très complexes car la situation dans laquelle évolue la discipline des arts visuels, conduit à l'abandon face à la matière et surtout à la manière dont les étudiants reçoivent l'apprentissage. Ce qui confirme l'idée que l'un des problèmes de l'éducation artistique au Chili débouche sur le fait qu'il n'existe pas d'instances qui contrôlent ce qui est enseigné aux étudiants; surtout dans une matière qui ne se trouvent pas dans les domaines considérés comme les plus « importants » à l'intérieur du programme scolaire.

5.2. Participación et Rétroaction professionnelle entre professeurs

Selon Gairín et Martín Bris (2007), le concept de participation est compris « comme un processus continu qui reflète les différents degrés d'accès à la prise de décision: donner et recevoir des informations, accepter et donner des avis, consulter et faire des propositions, déléguer des compétences, cogérer, auto-gérer [...] » (p.116).

Cependant, au Chili, pendant la période de dictature, afin d'installer le système néolibéral, l'une des stratégies de contrôle consistait à désintégrer tous les canaux de communication entre les enseignants. Ceci dans le but de scinder la participation des acteurs de l'éducation dans la mise en œuvre des réformes et des politiques de l'éducation (Anderson, 2002).

Dans cette sous-catégorie, à travers la vision collective des enseignants, nous souhaitons analyser leur participation à des espaces de réunion formels et informels permettant de générer un processus de dialogue entre pairs. Des réunions convoquées soit au niveau ministériels, municipales ou spontanées entre professeurs d'arts visuels permettant l'échange d'idées, de méthodologies, d'activités, d'expériences, etc.

La plupart des réponses des enseignants montrent qu'il n'existe pratiquement pas d'espaces formels ou informels construits par les enseignants eux-mêmes d'arts visuels, qui permettent de partager des pratiques pédagogiques, des activités ou des expériences vécues avec les élèves afin de faciliter la réflexion permanente sur les connaissances enseignées. Ou encore, améliorer les capacités, les méthodes et discuter des ressources pédagogiques utilisées dans l'enseignement des arts visuels.

Les conversations visant à promouvoir les méthodes et à discuter des ressources pédagogiques utilisées dans l'enseignement des arts visuels ont rarement lieu.

«Non, avec l'autre professeur d'art, on parle toujours, mais avec les profs d'autres lycées, non, parce que il n'y a pas le temps » (P.7.CH. Pedro Aguirre Cerda)

Les exemples de réunions informelles entre professeurs d'arts visuels d'un même établissement sont générés à partir de conversations autour de petits déjeuners, de déjeuners, de conversations dans des espaces ouverts, dans la salle des professeurs, etc. C'est-à-dire que les espaces informels se produisent dans le lycée mais pas à l'extérieur. En effet, ces instances ne sont pas générées à un niveau territorial ou communal où sont générées à partir des réflexions collectives sur les pratiques pédagogiques;

Seulement, dans la sous-catégorie *Elaboration du Programme d'Études*, certains professeurs du même lycée ont entrevu une participation et rétro-alimentation autour de l'analyse des nouveaux programmes d'études. Cette conversation informelle a généré un travail d'équipe, qui a été aligné sur un appel institutionnel du Ministère de l'Éducation, pour exposer les perceptions et les besoins des enseignants lors d'une réunion collective formelle.

Cependant, à l'exception de cet événement spécifique, on ne constate pas une plus grande volonté pour organiser ou participer à des réunions collectives avec des enseignants d'autres lycées, où ils peuvent construire une définition d'eux-mêmes; d'abord en tant qu'enseignant, puis en tant que collectif sur l'ensemble des fonctionnalités qui les définissent.

Plus précisément, d'une part, échanger sur des éléments positifs ou négatifs qui influencent la satisfaction dans leur travail, où ils puissent également reconnaître leurs pratiques et stratégies pédagogiques qui leur permettent de mesurer leurs progrès et éventuelles déficiences par rapport au travail d'autres enseignants de la matière. D'autre part, resignifier le sens actuel de l'enseignement des arts visuels dans des contextes de vulnérabilité sociale, dont l'instance postule à échanger des perspectives pour ainsi donner une nouvelle orientation à la discipline. Notamment, pas seulement dans la salle de classe, mais aussi en ce qui concerne la manière de surmonter les obstacles présents dans l'école pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

La manière dont les enseignants argumentent dénote une abstention participative qui est même extrapolée aux réunions formelles:

«L'autre fois, la municipalité a organisé une conversation pour les professeurs d'arts visuels de tous les lycées de la commune. De tous les enseignants des lycées de la municipalité, seulement trois sont venus, l'autre enseignant qui travaille ici et moi. Mais c'est dans ces situations où on voit le manque d'engagement dans la réalité des enseignants » (P.10.CH.San Bernardo)

Ce fragment démontre que, face à la convocation de participation à des espaces de rencontres formelles, il n'existe pas une plus grande implication active des enseignants qui génère un pas depuis l'informel au formel. Apparemment, les mécanismes institutionnels ne sont pas assez puissants pour inciter les enseignants à apprécier ces instances pour mettre en évidence les déficiences matérielles dans lesquelles travaillent les enseignants de la matière afin de chercher une solution aux problèmes qui se posent dans différents domaines de l'école. Il n'y a pas non plus d'intérêt de savoir qui sont les acteurs qui construisent le tissu social de l'éducation et transmettent en même temps la culture à travers les arts visuels de leur secteur avec le but de former une identité de la discipline elle-même. Conformément à ce qui a été dit, les enseignants qui valorisent ces espaces font part de leur déception face à ceux qui ne veulent pas s'approprier ces espaces formels, dont la participation collective exerce une pression pour favoriser la réalisation de certaines demandes qui impliquent de travailler dans de meilleures conditions de travail.

« Non, rien, en plus j'ai des collègues qui sont même pas capables de dire bonjour et qui méprisent tout le temps. Je pense qu'il est impossible de générer une communauté participative avec ce genre de personnes» (P.18.CH. Santiago)

La coexistence scolaire entre enseignants est un élément fondamental dans l'installation d'un corps enseignant défini et dans la participation à des espaces informels et formels. Cependant, il n'est pas rare de constater au sein de la profession enseignante des environnements de travail marqués des climats de travaux caractérisés par des conditions de rivalité, des relations compétitives qui génèrent des tensions et diluent le concept de rétro-alimentation et de participation.

Dans ce témoignage, nous voyons que la participation est entravée par le manque de bonnes relations personnelles avec les autres enseignants au sein de l'établissement. De même, le manque d'interaction et de développement de liens de confiance entre les enseignants d'un même lycée qui partagent des missions et une vie commune, rendent difficile l'apprentissage de la vie et la coexistence avec les autres. Ce qui en quelque sorte boycotte la construction d'espaces de réunion contribuant à donner de la pertinence aux problèmes éducatifs et à améliorer les processus de travail des enseignants et des étudiants. C'est pourquoi les relations sociales entre enseignants, basées sur la fraternité, sont fondamentales pour renforcer le travail d'équipe et la nécessité d'agir dans l'unité d'action; comme l'ont défini Marx et Engels (1973), dont les outils deviennent un allié dans la participation de ces espaces afin de poursuivre avec clarté les objectifs pertinents des enseignants.

Face à la précarité des conditions de travail des enseignants ; le manque d'espaces organisés, la participation limitée, ainsi que la rétro-alimentation déficiente entre pairs concernant leurs besoins; les enseignants tentent de remédier au manque de soutien dans leur travail professionnel en dehors de l'école et en vase clos de leurs pairs:

« Avez-vous assisté à une réunion au cours de laquelle les professeurs aient exprimé leurs préoccupations, échangé des points de vue sur les méthodologies ou les programmes d'études?

« Rencontres, non. Je sais quelle est ma faiblesse, mais comment je peux faire face? Je vais souvent sur Internet pour voir des tutoriels, mais ce n'est pas la même chose que d'être avec un autre collègue pour se préparer; quelqu'un qui gère les thèmes, l'expérience des arts plastiques dans la classe. Une fois nous avons suivi une formation à la fin de l'année avec des enseignants de différentes disciplines, ils nous ont dit: travaillez entre vous et parmi nous, entre collègues, nous partageons nos expériences, mais nous restons dans la même situation car les faiblesses sont aussi communautaires» (P.4.CH. Santiago).

On perçoit dans ce discours un enseignant dépassé par le manque de soutien dans la formation continue qui lui permet d'acquérir de nouveaux outils pour corriger ses faiblesses afin d'améliorer et de générer un impact plus important sur l'apprentissage fourni à ses élèves.

Elle évoque un manque de rétro-alimentation entre les enseignants de la même discipline qui fournissent à travers un travail collaboratif, pointé sur les méthodologies d'enseignement et des compétences pédagogiques qui se nourrissent de la pratique dans la salle et de l'appui à l'exercice enseignant. Tout cela, encadré dans la réalité du travail quotidien; c'est-à-dire, depuis la précarité et la difficulté.

Bien que cet espace de participation formelle traduise une tentative de créer des espaces de participation et de rétroaction des enseignants, selon le discours de l'enseignant, le travail n'est pas efficace. En effet, la professeure explique que la formation pédagogique dispensée aux professeurs de différents domaines était déficiente. Cette formation n'a pas approfondi les sujets pertinents pour les professeurs et ne constituait pas non plus une offre formative et professionnelle liée aux techniques et aux stratégies didactiques qui pouvaient orienter et mettre à jour leur enseignement en classe.

En France, au fil des témoignages, différentes perceptions de la participation collective se dégagent dans des espaces liés au contexte scolaire avec des significations différentes pour les enseignants. À travers son discours, nous cherchons à comprendre quelles sont les instances qui permettent de générer le retour d'informations des enseignants en arts plastiques sur l'échange d'idées, de méthodologies et d'activités visant à actualiser et à améliorer l'apprentissage en classe.

En fonction de ce qui précède, nous trouvons des enseignants qui déclarent que l'organisation de réunions dans des espaces formels existe:

« Des invitations de l'académie pour faire des activités, de rencontres ... oui, il est vrai que le rectorat, heu ... de Créteil, là du coup, fait quand même des propositions qui sont relayées par les inspecteurs, les IPR, Inspecteurs Pédagogique Régionaux, sur des propositions » (P.2. FR. Drancy, communication personnelle)

A travers le discours de l'enseignant, on peut constater qu'il existe des espaces de réunion promus par l'institution, où la participation avec différents sens est encouragée pour les enseignants.

D'autres enseignants affirment que, bien qu'il existe des espaces de réunion et d'échange, ils sont à peine présentés dans la discipline des arts plastiques.

« Ben très peu au niveau des arts plastiques, en fait, on a par exemple, là, je suis convoqué, on est convoqués à une formation. Donc, là, on va rencontrer des professeurs de Paris en fait avec l'inspection et on va travailler sur les programmes. Sinon, c'est très informel souvent mais il n'y a pas de réunions dédiées comme ça ou une réunion par an, enfin un conseil d'enseignement. Mais sinon on se voit, on se croise et on discute en fait » (P.10. FR.Paris, communication personnelle)

Le discours de l'enseignant laisse comprendre qu'il y a des réunions formelles et informelles. Ces espaces peuvent être attribués par le biais d'appels de l'Académie, afin de fournir une formation continue aux enseignants, par exemple en travaillant sur des sujets spécifiques tels que les programmes d'études.

Cependant, il souligne qu'il n'y a pas de réunions offrant un espace de rétroalimentation et de collaboration entre enseignants où sont exposées des expériences liées aux différentes dimensions de l'éducation artistique. Malgré le fait que la formation continue ne soit pas habituelle et que l'organisation de réunions dans des espaces informels soit presque inexistante, comme on le déduit du récit, des espaces de rencontres spontanées sont générés où des réseaux d'interaction sociale sont formés entre enseignants de la matière.

Contrairement à ce qui précède, le travail seul de l'enseignant n'est pas atteint dans le contexte français:

« Mais on demande pour autant à combler un petit peu cet isolement. Bien oui, parce que il y a aucun lieu d'échange là. On est seul par établissement. Ça veut dire que toute l'avancée de la réflexion, elle se fait à priori seul, si on a envie de la faire, ou bien de temps à autre, quand on voit des collègues. Mais de temps à autre, parce que eux aussi sont happés par leur fonction, par leur ... Donc oui, un temps par année, où l'on puissent se regrouper sur des questions d'enseignement » (P.17. FR. Aubervilliers)

Dans ce discours, l'enseignant est mécontent, car selon lui, il n'y a pas d'actions participatives ni d'espaces de rencontre avec un sens d'échange de stratégies et de connaissances. Cette problématique met l'accent sur l'exercice d'enseignement professionnel puisque « l'isolement professionnel des enseignants limite leur accès à de nouvelles idées et à de meilleures solutions, ce qui fait que la fatigue s'accumule intérieurement, générant ainsi du conservatisme et une résistance à l'innovation éducative » (Fullan, 1999, p. 23).

En effet, comme le souligne l'enseignant, ce manque de communication entre pairs bloque la possibilité de travailler en collaboration, de partager des expériences ou des réflexions basées sur des difficultés, des erreurs, des réussites ou de générer de nouvelles idées et

connaissances. Par conséquent, l'enseignant finit par s'habituer à travailler et à réfléchir sur ses stratégies et ses pratiques en classe individuellement.

Cependant, Cortese (2004, p.32) souligne que l'antidote au travail individuel ou à l'isolement professionnel est le travail d'équipe, qui est défini comme « un groupe de personnes qui ont besoin les unes des autres pour agir. Toutes les équipes sont des groupes, mais tous les groupes ne sont pas des équipes. Le groupe exerce une influence puissante sur l'individu et contribue à la croissance et au développement de sa propre identité ». Pour cette raison, bien que le mot « isolement » soit répété fréquemment parmi les professeurs d'arts plastiques, il existe des personnes qui profitent d'autres occasions pour générer un travail collaboratif:

« Oui, plus ou moins oui. Plus ou moins parce que je fais partis des jurys de bac, du coup quand on se réunit tous ensemble, mais c'est vrai que les profs d'Arts Plastiques sont souvent isolés. Par exemple moi ici, je suis toute seule. Alors heureusement j'ai beaucoup de projets interdisciplinaires, donc je travaille avec d'autres collègues, mais mes collègues d'Arts Plastiques je les rencontre que lorsque l'on a des réunions pour le bac etc, et puis on discute et je sais effectivement comment est-ce que les choses sont élaborées » (P.15. FR. Saint Denis)

Selon le discours des enseignants, dans lequel il est déduit que le travail de l'enseignant est solitaire, car les espaces de réunion et d'échange étant peu présentés, on tente de remédier à ces carences par des projets interdisciplinaires. C'est ainsi, que trouver des instances qui permettent de s'échapper de l'individualisme, permet non seulement d'échanger des expériences entre pairs, mais également de façonner les relations sociales autour d'objectifs communs, en exploitant et en renforçant les capacités de chaque enseignant participant.

Lorsque nous analysons la situation du Chili et de France en ce qui concerne leur rôle de premier plan dans les espaces éducatifs formels et informels qui permettent de générer une rétro-alimentation professionnelle entre des pairs, nous pouvons dire que, bien qu'il existe des différences, elles ne sont pas abyssales.

On s'aperçoit que, dans les deux contextes, les espaces formels et informels de participation et de retour d'informations sont rares, mais la situation au Chili est nettement plus grave. Surtout, si nous ajoutons à ce dernier réalité un contexte dans lequel les enseignants partagent leur quotidien, dans un environnement de travail hostile, ce qui rend difficile la création d'un bon climat organisationnel contribuant à la formation d'une équipe de travail harmonieuse.

Les enseignants installent leurs discours à partir de la non-conformité dans laquelle ils se plaignent de leur isolement. Même si les enseignants comprennent que les espaces de

rencontres sont exigus, l'existence d'un plus grand intérêt d'assister ou de s'approprier des espaces de rencontres convoquées institutionnellement n'est pas manifeste non plus. Ils ne démontrent pas non plus la volonté de mener des actions concrètes pour encourager la participation collective des enseignants à partir de leur propre intervention. Au lieu de cela, ils présentent des arguments vagues et peu approfondis sur cette question, avec comme excuse que la fréquentation des lieux de réunion leur prend du temps. Plus spécifiquement, dans les discours, il n'existe aucune proposition qui conduit ou essaie au moins de rechercher une réaction organisationnelle entre les enseignants pour résoudre cet isolement professionnel.

Il est clair que c'est l'appareil institutionnel qui doit sans aucun doute, se charger de générer des instances pour la mise à jour des pratiques éducatives et la formation continue des acteurs de l'éducation, mais il est nécessaire de se demander: dans un contexte tel que celui du Chili, dans lequel l'éducation publique est affaiblie à cause d'une décentralisation administrative au profit de la revitalisation du secteur privé, propre du contexte historique néolibéral, devons-nous attendre que les experts arrivent pour pouvoir dire aux enseignants comment ils doivent améliorer leurs conditions d'enseignement et de travail?

En d'autres termes, dans un système éducatif régi par le marché, où les acteurs de l'éducation sont conscients dès leur formation initiale que le système actuel, d'une part, est scindé entre l'opinion des enseignants et, de l'autre, s'éloigne d'un contexte idéal où l'éducation devrait être développée, puisqu'il n'existe pas une vision claire de son importance pour l'être humain. Alors il faut se demander à nouveau : les enseignants espèrent que ce contexte idéal arrive tout seul?

Au lieu de cela, les enseignants se positionnent dans une sorte de conformité ou de statut quo, où ils s'exonèrent d'une autocritique responsabilisant le système, de l'augmentation de la charge de travail, du manque d'inquiétude de la part de la structure institutionnelle dans la formation continue, et ils responsabilisent même leurs collègues de la difficile atmosphère de travail qui complique l'organisation des espaces de coopération.

Cette attitude propre du sujet passif qui n'exerce aucune pression pour promouvoir le changement éducatif face aux difficultés collectives identifiées par eux-mêmes et qui ignore le cadre institutionnel, réduit non seulement la compétitivité et freine l'innovation créative, mais débouche également sur une insécurité face à sa propre pratique pédagogique. Cela est évident dans les sous-catégories précédentes, où les enseignants ont du mal à exprimer concrètement le sens de l'enseignement artistique ou à approfondir leurs stratégies

didactiques. Ainsi, l'enseignant depuis son rôle de sujet passif, sans capacité d'initiative, d'intervention efficace et connaissant même l'abandon de la structure institutionnelle, fait appel en tant que spectateur à ce dispositif ou à une intervention externe comme seul moyen possible d'améliorer les opportunités pour des espaces coopératifs.

En même temps, il est difficile de promouvoir des réactions qui aient la volonté de générer des actions substantielles. Puisque, les sentiments qui ont le plus souvent chez les enseignants, c'est l'accablement, la surcharge de travail, d'activités extra-programmatiques de l'établissement, de changements successifs de réformes dans lesquelles sont modifiés autant de contenus de programme tels que les méthodes didactiques. En plus de la continué détérioration du statut social et considération professionnelle qui déroutent et stressent le professeur (Perez, 2004)

Ce cadre dans lequel la vie professionnelle des enseignants se développe, consomme la vie quotidienne de ceux-ci. Parce que consécutivement ils se voient obligés de se renfermer dans la routine du fonctionnement scolaire, en essayant de résoudre les difficultés vécues dans la salle grâce à l'immédiateté de retouches qui peuvent, d'une certaine manière, maquiller le scénario éducatif détérioré.

Tandis que l'enseignant reproduit et prolonge les routines et les pratiques éducatives dont il n'est même pas certain, il est confronté aux contradictions de son travail; à ce qui est socialement attendu de lui en tant que sujet d'éducation actif, à ce qui est prescrit par le cadre institutionnel éducatif dominant et aux déséquilibres dans les conditions de travail auxquels il doit faire face. C'est pourquoi l'enseignant suspend ses intérêts dans le but peut-être de se faire accepter par l'institution et de conserver ainsi son travail, même s'il est précaire et non protégé.

À travers les témoignages, on déduit que l'interaction entre les enseignants est marquée par le manque de mécanismes de communication permettant une analyse et une discussion d'idées constructives du même groupe, liées à la compréhension commune de l'éducation (Perez, 2004). Pour cette raison, le problème et la pratique habituelle de l'enseignement sont l'individualisme, dont l'exercice et l'attitude diminuent le processus ouvert à la pluralité et à la création.

Nous prenons comme exemple, l'isolement professionnel manifesté par les vingt interrogés au Chili qui, au cours de notre enquête, lorsqu'on leur demandait s'ils connaissaient d'autres enseignants en arts visuels de lycées adjacents ou d'autres communes, afin de les contacter

pour les inviter à participer de cet étude, ont déclaré ne pas connaître les professeurs d'arts visuels des lycées municipaux, ni de la région métropolitaine, ni de la commune, ni de quelque lycée situé à proximité de leur établissement d'enseignement. Cet antécédent a particulièrement attiré notre attention. D'une part, il nous montre que la tempête d'une société néolibérale tend à atomiser les tissus sociaux et non à les renforcer ni à les construire. C'est pourquoi nous avons voulu aborder ce point dans la sous-catégorie présente.

Comme il a été dit au début, bien qu'il existe des différences de coopération et de participation entre les enseignants chiliens et français, elles ne sont pas abyssales. Cependant, lors de chaque entretien réalisé en France, de nombreux enseignants qui ont accepté de témoigner se connaissaient entre eux, en fait, les enseignants demandaient les noms de ceux qui avaient déjà participé. De même, la grande partie des professeurs était contacté via un effet boule de neige qui s'est produit spontanément, où les mêmes participants ont contacté les professeurs les plus proches pour collaborer à notre recherche. Ce premier fait, bien qu'il puisse être considéré comme non pertinent aux yeux de certains, montre une différence entre les possibilités non seulement de communication entre enseignants, mais également de participation.

En effet, face à cette recherche, qui est construite à partir des témoignages des acteurs principaux de l'éducation; nous pouvons remarquer que durant l'exercice qui a été réalisé en France pour contacter et pour inviter les professeurs à participer, le processus de prise de contact avec les enseignants a été considérablement plus facile qu'au Chili. Plus exactement, dans le contexte chilien, en ce qui concerne la volonté de participer, de nombreux enseignants se méfiaient de notre demande, sans mentionner qu'avant de consolider l'entretien, même avec l'accord de l'enseignant, nous devrions avoir l'autorisation du directeur de chaque établissement. Une attitude totalement différente de celle adoptée par les professeurs en France, qui se sont montrés en majorité intéressés à participer et à livrer leurs témoignages pour cette recherche, pour laquelle, en outre, on ne disposait que de leur consentement.

De même, selon l'appropriation d'espaces de rétroaction érigés dans la réalité française, nous reconnaissons qu'au début, nous nous attendions à trouver des espaces de réunions et une culture de participation plus active. Cependant, même si les espaces pour les réunions formelles et informelles sont rares, on perçoit une certaine volonté de tirer parti de ces instances et, en outre, de générer des projets collaboratifs autour des objectifs éducatifs communs nés d'eux-mêmes.

En conclusion, dans les deux contextes, il existe un manque d'espaces formels générés par la structure institutionnelle, ainsi que des obstacles causés par les conditions de travail du contexte scolaire qui empêchent la capacité de visualiser et d'autonomiser les espaces de participation avec un objectif clair sur la dite action. C'est-à-dire des espaces qui leur permettent, à travers le contraste et la réflexion critique, la construction commune d'un discours alternatif conforme à une identité pédagogique, dans laquelle ils réfléchissent sur leurs pratiques pédagogiques et à partir de ces résultats conduit à améliorer non seulement leur exercice professionnel, mais leurs conditions de travail matérielles. Cependant, il est difficile de changer une chose à laquelle on ne participe pas.

5.3. Propositions de changements pour l'évolution de la matière

Dans cette sous-catégorie, sont exposées et analysées les principales propositions concrètes d'alternatives en faveur du changement et des améliorations pédagogiques de l'enseignement des arts visuels exprimées par les enseignants participants. Ces idées et opinions découlent des principales sensibilités et préoccupations que vivent les enseignants dans la salle de classe, où se produisent différentes perceptions qui, en définitive, sont analysées comme une sorte d'interaction d'idées, et à partir de là, leur valeur.

De cette façon, l'une des attentes prioritaires exprimées par les enseignants est donc liée à l'augmentation du nombre d'heures:

« Je crois que c'est une lutte et un thème constant dans les arts visuels, qui est de lui donner également l'importance qu'il mérite, de montrer que c'est une matière égale en importance que les autres, que sa moyenne influencera de la même manière, sous la même pondération, sous le même pourcentage que les autres matières dans la moyenne finale de l'élève. En ce sens nous avons besoin qu'ils nous donnent les espaces et les temps nécessaires pour bien exécuter les enseignements des arts visuels ; qu'ils ne nous surchargent pas d'activités... nous ne sommes pas des poulpes. Donc, si d'une manière ou d'une autre, les temps pouvaient être mieux coordonnés, parce que tout cela se trouve dans l'importance des arts visuels, donc là, je pense que nous pourrions mener à bien toutes les activités, mais à condition que l'on donne à cette matière le respect et l'importance qu'elle mérite» (P.6. CH. Quinta Normal)

Comme indiqué dans le fragment, le professeur explique que l'un des éléments à prendre en compte pour renforcer et améliorer la discipline est d'augmenter le nombre d'heures du curriculum pour la classe d'arts visuels. De cette manière, on est en mesure de mener à bien

toutes les activités requises par le programme, ce qui favoriserait la légitimation vis-à-vis du domaine artistique et créatif. En même temps, combiner ce qui a été dit avec la réduction de la charge de travail, car il est difficile de répondre à toutes les exigences dans un délai aussi court. Selon Banks, (1993) « la compréhension du temps et l'urgence des résultats sont l'un des aspects les plus significatifs [...] le temps est perçu par les enseignants comme l'ennemi de la liberté » (cit en Pérez 2004, p. 176). En ce sens, les enseignants pour répondre au succès de l'éducation à court terme, doivent se soumettre à une surcharge de travail, c'est-à-dire qu'ils réalisent plusieurs activités et actions à la fois.

Toutefois, cela ne veut pas dire que le fait de faire différentes activités en même temps signifie qu'elles aient un sens entre elles ou qu'elles produisent les résultats attendus. La preuve c'est que la plupart des enseignants ne peuvent pas compléter le programme d'arts visuels dans leur intégralité.

« C'est à dire, j'augmenterais les heures ; deux heures c'est très peu. Imagine-toi les établissements qui font 45 minutes, ce n'est rien, en deux heures c'est peu, c'est très peu; J'augmenterais les heures d'art, je ne séparerais pas l'art et la musique, je les relierais toujours, je fournirais plus de ressources aux matières artistiques pour qu'ils puissent se développer davantage. Avoir un peu plus de matériel, mais nous n'avons même pas le minimum, c'est la première chose qui me vient à l'esprit : augmenter les heures, ne pas diviser les arts visuels et l'éducation musicale et injecter des ressources c'est l'essentiel» (P.3. CH.Santiago)

L'idée d'allouer plus d'heures à l'enseignement des arts visuels est reprise par la plupart des enseignants participants. À cela s'ajoute la proposition que l'éducation artistique ne soit pas un choix entre la musique et les arts visuels, mais que l'une et l'autre se complètent, dans la mesure où toutes deux nécessitent du temps pour que les élèves acquièrent des connaissances significatives.

Comme on peut le constater, tout au long des récits, tous les enseignants ont souligné l'importance d'affecter davantage de ressources à ce sujet. Car en effet, avoir des moyens matériels incite davantage les étudiants à participer et à les intéresser aux arts visuels, cela leur permet de faire l'expérience de la production et de l'expression artistique et de la développer à travers différents médias (peinture, sculpture, gravure, multimédia, etc.).

En fait, le travail avec différents matériaux facilite les objectifs proposés dans les programmes d'études tels que: expérimenter, observer, manipuler, exprimer, travailler en collaboration, etc.

(Bases Curriculaires, 2015). De plus, l'intégration des ressources aide l'étudiant à travailler librement, de manière autonome et à devenir un sujet actif.

Cette proposition rejoint l'opinion d'un autre enseignant, qui souligne que l'introduction de ressources devrait être complétée par la fourniture d'un manuel d'arts visuels.

«Je voudrais qu'ils fassent un manuel comme les autres matières, qu'il y ait un texte pour les arts visuels, avec toutes les informations que nous devons développer » (P.9.CH. Talagante)

«Je pense que serait très utile pour le professeur, non seulement de lui donner des outils tels que des crayons, un cahier de croquis et une gomme, mais aussi de lui fournir un outil de travail avec un support écrit. Car, avec un livre, même si ce n'est que quarante pages, pour la première année du lycée, dans lequel on peut prendre des photos et du texte aussi et faire la classe sur cette base. Ce serait un bon support, ce serait différent pour la classe et utile pour ne pas être toujours à la recherche d'une photocopie, c'est-à-dire que tout soit prêt. Ce serait bon pour la classe d'art, pour l'élève et pour le professeur » (P.5.CH.Estación Central)

Les enseignants soulignent que pour générer des changements, il ne suffit pas d'allouer les fournitures de base pour la discipline, mais ils proposent également que les conditions soient améliorées à l'aide de la fourniture de matériel pédagogique. C'est-à-dire offrir aux professeurs et aux étudiants un livre ou une sorte de manuel didactique qui offre un ensemble d'alternatives traduites en activités, qui offre un support méthodologique et des ressources pratiques avec réflexions et orientations facilitant le travail des professeurs dans le développement du sujet. Et que conjointement, cela octroie aux étudiants un meilleur accès aux idées conceptuelles et des images, relatives à la contribution de l'enseignement visuel et plastique.

À la proposition précédente s'ajoute la nécessité d'organiser une formation continue:

«Je commencerais par des cours de formation, il y en a pour les professeurs de mathématiques, de langues, d'histoire, d'anglais, mais il n'existe pas de formation pour les professeurs d'art, et quand il y en a, elles sont rares, on doit toujours chercher des formations. Mais il y en a beaucoup pour les autres enseignants ; il semble qu'ils sont préférés par le Ministère. J'ai besoin de cours, nous avons besoin de matériel: des feuilles, une règle pour l'enseignant en arts visuels, cela ne m'empêcherait pas de faire le cours, au contraire, cela m'aiderait à faire le cours, ce serait un apport quantitatif et qualitatif pour le cours. En outre qu'il y ait un fil conducteur des programmes du début à la fin. Qu'on puisse dire : ici je peux commencer le cours en mars et je peux terminer en juin pour commencer l'autre unité d'enseignement. » (P.16.CH. La Granja)

Il n'est pas surprenant d'entendre dire qu'il existe un mépris notable pour le domaine des arts visuels dont la valeur de la connaissance occupe une position hiérarchique inférieure à celle de disciplines telles que les mathématiques, le langage et la communication. Celles-ci sont considérées plus importantes dans les tests standardisés qui mesurent la qualité de l'éducation, dans lequel les sujets artistiques sont rendus invisibles par les idées utilitaristes de la soi-disant éducation de qualité ; notion couramment promue par les systèmes d'ajustement de type néolibéral.

Cette vision historique réduite de l'enseignement des arts visuels a pour conséquence un manque de souci remarquable pour la formation continue. Ce qui signifie que les enseignants sont confrontés à la pratique pédagogique sans être suffisamment préparés et sans la sécurité nécessaire pour mener à bien leur travail. Les enseignants en arts visuels ont besoin d'être préparés pour pouvoir imprimer dans leur pratique pédagogique des connaissances actualisées et multiples. Puisqu'on ne peut pas suppléer le manque de connaissances spécifiques, uniquement à travers la remise de programmes d'études. Par ailleurs, le programme scolaire ne donne pas d'espace à cela. Bien qu'il est certain que de nombreux lycées réalisent des activités artistiques, on ne peut pas déterminer avec quels objectifs celles-ci sont orientées, quels concepts sont développés ou quelles compétences et quelles attitudes sont promues.

En outre, les enseignants sont confrontés au difficile défi de planifier des activités en tenant compte des plans et des programmes sur une certaine période, sans disposer des ressources. Par conséquent, ils ont tendance à ressentir continuellement un sentiment de manque de capacité, d'incertitude et de conflit dans l'exécution de leur travail.

Les enseignants tentent d'une certaine manière de faire en sorte que la matière survive en ayant recours à des stratégies distinctes, telles que la répétition d'activités chaque année, en utilisant des fiches, en cherchant des tutoriels sur YouTube sans la sécurité, qu'ils soient appropriés ou non. À cet égard, la proposition tirée du discours des enseignants, outre qu'elle énonce la nécessité de disposer de ressources matérielles plus importantes, devient également un outil nécessaire pour l'organisation de séminaires, de cours, de réunions ou d'autres types de formation initiale et continue dans lesquels des débats éducatifs sont générés. A son tour, cela peut favoriser le contact entre collègues ; l'échange d'idées entre les enseignants impliqués dans la matière et intéressés d'amplifier leur formation. De même, les professeurs recommandent une révision du programme d'études, dans lequel l'apprentissage présente une cohérence séquentielle avec les contenus précédents et postérieurs, ainsi qu'un lien pertinent

avec les autres domaines du curriculum. En d'autres termes, que le programme constitue un soutien plutôt qu'un obstacle pour les enseignants, qui permet de faciliter leurs performances et d'améliorer les compétences souhaitées chez les élèves.

L'avis des enseignants peut contribuer pour beaucoup à la génération des nouveaux changements, car ce sont eux qui connaissent le mieux la réalité existante en classe. Dans cette perspective, nous demandons aux enseignants en France quels changements concrets pensent-ils que l'enseignement des arts plastiques devrait présenter pour améliorer cet enseignement. À partir de la réflexion des professeurs, une série de propositions simples mais concrètes sont configurées, leurs manifestations reflètent la diversité des opinions découlant des difficultés et des préoccupations des enseignants:

Les premières propositions se réfèrent aux programmes d'études:

«Pff ... avoir un programme peut-être un peu plus sobre, où les élèves, on soit moins paniqué par un programme qui est très lourd, alors voilà, ce serait quand même pas mal, de retrouver un programme du niveau de terminal. Parce que même si il y a des enjeux importants,.. c'était génial de faire Marcel Duchamp, parce que si on ne peut pas aujourd'hui comprendre même une œuvre du XXI^{ème}, sans savoir, sans connaître Marcel Duchamp par exemple. Donc ça c'est important, mais après, Orozco, Marthine Tayou, Fluxus, c'est tellement de choses, énorme, c'est tout notre siècle, tout notre XX^{ème} siècle heu ... Il se trouve que ça nous oblige nous à travailler énormément pour faire que ce soit accessible pour les élèves. Alors là pour le coup, là nous on nous submerge de boulot. Parce que le gros travail à faire, c'est de faire que ce soit accessible aux élèves. Donc ça c'est une chose, donc il faudrait travailler un peu plus sereinement » (P.4. FR. Paris)

Bien que la majorité des enseignants considèrent que le programme d'études est pertinent et s'adapte à la réalité de l'école et des élèves, certains soulignent que le programme final comporte trop de contenus qui, malgré leur intérêt, sont riches d'enseignements pour l'étudiant. Ce qui signifie également une surcharge de travail, car l'enseignant doit consacrer plus de temps que d'habitude à la préparation et à l'adaptation du contenu de chaque cours, raison pour laquelle, les enseignants indiquent qu'il est nécessaire de repenser la construction d'un instrument programmatique, avec des objectifs pédagogiques et didactiques, qui accordent plus de temps à l'analyse de stratégies permettant une application attrayante et appropriée pour l'étudiant.

D'autre part, les enseignants soulignent le besoin de disposer de plus d'espaces de réunion permettant la transmission de la connaissance du métier entre pairs.

«Qu'il y ait peut être un plus grand partage des pratiques d'enseignement. Plus d'échanges aussi entre les enseignants d'Arts Plastiques, que l'on retrouve enseignants d'Arts Plastiques, ou évaluateur du baccalauréat. Et peut-être plus de partage aussi entre l'enseignement collège et l'enseignement lycée. Parce qu'il y a une vraie rupture. Et c'est même collègues de collègues qui se trouvent, parce que on n'est pas assez enseignants des lycées à évaluer les élèves de terminales au Bac, avec le vrai fossé qu'il y a, le fantasme que l'on peut avoir de l'élève de terminale, ha oui, il doit savoir faire si faire ça » (P.2. FR. Drancy)

L'enseignant déclare qu'il est important de créer les conditions permettant aux enseignants d'une même spécialité ayant des objectifs communs de se rencontrer périodiquement dans le but d'analyser et de réfléchir aux expériences vécues en classe.

De la même manière, qu'à travers ces espaces de discussion se configure l'échange de formes de travail, de pratiques pédagogiques, de nouvelles connaissances qui leur permettent de repenser constamment leurs connaissances, ainsi que de reconstruire un corps enseignant solide, coopératif et engagé avec la formation artistique des étudiants. De même, dans les propositions contenues dans les témoignages, il est jugé nécessaire d'améliorer le nombre d'heures désignées pour les arts visuels:

« Ben que je propose ou pas, c'est pas moi qui vais changer, mais je trouve que le système fonctionne pas mal, dans le sens où... On n'est pas dans une école d'art, on est dans un lycée général, donc par rapport à ma propre matière je me dis ah si j'avais ça, si j'avais, si j'avais, voilà, mais à ce moment-là, quand même dans un cadre où les élèves viennent en cours que 3 heures par semaine au lycée, 3h par semaine et puis nous sommes pour la fin, c'est-à-dire les épreuves du bac, puisqu'ils vont présenter ce qu'ils ont créé pendant une année. Donc moi j'ai toujours rêvé, on a toujours envie que ce soit, ça aille plus loin. J'ai pas une critique à remettre en cause des choses comme ça ... Bien sûr le prof lui il voudrait aller plus loin mais si je vais plus loin ça demande du temps, pour la production la qualité, ça demanderait beaucoup de temps, ça demanderait une structure qui n'est plus la structure de l'enseignement » (P.8.FR. Paris)

Dans ce cas, l'enseignant estime que, même si les fonctions du système éducatif, en ce qui concerne l'enseignement des arts plastiques, ne souffrent pas de grandes carences ni d'obstacles qui empêchent son application correcte, l'incorporation d'heures supplémentaires pour la matière dans le programme, pourrait signifier une progression plus profonde dans les connaissances et compétences acquises par l'élève. De même, l'enseignant indique que l'incorporation de plus d'heures, signifierait que l'élève peut effectuer un travail plus abouti en ce qui concerne sa pratique artistique et son processus de création. Ce qui signifierait, en

outre, que l'étudiant acquiert plus de confiance au moment d'exposer sa créativité dans la réalisation de ses travaux et la sélection des travaux composant son dossier.

Parmi les témoignages, il y a aussi ceux qui proposent l'existence de l'espace artistique dans tous les établissements:

«Je dirais qu'il y a plutôt des trucs à préserver, qui existent... pouvoir enseigner avec liberté ... Enfin ce qui serait souhaitable, ce serait que cela soit un enseignement présent dans tous les établissements, qui soit proposé ... Je suis sûr que dans tous les lycées, si on propose une option artistique, les élèves sont intéressés ... Mais au contraire, moi ce dont j'ai peur si vous voulez, c'est que l'enseignement de l'art se tourne davantage vers le numérique, vers l'ordinateur, plus dématérialisé, parce que je pense que c'est une grande richesse actuellement de pouvoir travailler avec des techniques numériques comme la photo ou la vidéo, ou travailler sur Photoshop par exemple, donc devant un écran, mais aussi de travailler avec de la terre, qu'il y ait cet aspect à la fois d'image virtuelle et de travail concret, je trouve que ces 2 aspects sont riches, et il ne faudrait pas supprimer les techniques classiques comme le dessin, la peinture, la sculpture, je trouve que c'est une base qu'il faut conserver. » (P.5.FR. Noisy le Sec)

Le professeur indique qu'il a peur d'incorporer du contenu lié aux nouvelles technologies. Bien que certains enseignants sont d'accord sur l'importance d'intégrer les supports de communication dans le programme d'études, dont les supports numériques grâce à leur caractère communicationnel forte servent d'instruments pédagogiques pour améliorer et enrichir l'acquisition de nouveaux apprentissages modernes; le fait que l'entrée de ces supports, rendent obsolètes les pratiques artistiques traditionnelles ne cessent de les inquiéter. En ce sens, plus qu'une proposition d'amélioration ou une proposition visant à modifier quelque chose de spécifique, sa proposition est axée sur la préservation de contenus spécifiques de type graphique et plastique, conçus pour fonctionner avec des matériaux modulables, dans lesquels la plasticité intervient dans le travail visuel et manuel.

De même, certains enseignants considèrent que l'éducation artistique devrait être présente dans tous les établissements d'enseignement. Cela ne signifie pas que soit nécessairement obligatoire, mais que les lycées en France aient différents types d'ateliers artistiques encadrés par des professionnels de l'enseignement de chaque spécialité. De cette manière, encourager l'interdisciplinarité à partir des différentes disciplines artistiques tout en favorisant un travail intégré et collaboratif des différents domaines de la connaissance. De cette manière ils argumentent que l'éducation artistique contribue à l'épanouissement des étudiants, à établir un lien harmonieux avec leur nature humaine, en plus d'accroître l'estime de soi et l'intérêt des

étudiants pour l'apprentissage de la formation traditionnelle. Enfin, l'enseignant, comme l'ont exprimé d'autres enseignants, insiste sur le maintien de l'état actuel de l'éducation artistique:

« Au lycée, je trouve que c'est pas mal, parce qu'on a gardé déjà quelque chose de très important, à savoir les problématiques par années. Par exemple, en seconde, on privilégie le travail du dessin et de la matière. En première davantage la représentation. Et en terminale, la présentation. Donc il y a quand même une progressivité, même si on travaille tout à chaque fois. C'est quand même pas mal, moi je dirais. Bon déjà, franchement, il faudrait conserver ça en état, parce que moi j'ai toujours peur qu'il y ait un nouveau gouvernement, qu'on enlève les arts plastiques. Qu'on nous dise, vous êtes attachés à la ville et plus à la ... Donc j'allais dire : Oui c'est bien, mais il faut le garder (rires), c'est plutôt ça !» (P.6.FR. Sevrans, communication personnelle)

« Je pense qu'il faut plutôt défendre les arts plastiques, donc le danger c'est peut-être oui qu'il y ait quand même une réduction, puisque l'on parle beaucoup, malheureusement de réduction dans les budgets, que ce soit un petit peu relégué ce serait dommage. Que l'enseignement d'arts plastique soit réservé à un enseignement privé, donc là encore tout ça c'est très dommageable bien sûr» (P.12.FR. Paris).

Il convient d'ajouter qu'une grande partie des participants ont exprimé leur accord avec les conditions d'enseignement, tant au niveau matériel qu'au niveau des prescriptions méthodologiques ministérielles en vigueur au niveau secondaire. Par conséquent, c'est un aspect très important pour la majorité, plutôt que de suggérer des changements majeurs, ils manifestent l'importance de préserver l'état actuel de la matière, ce qui leur permet de concevoir le développement de l'enseignement des arts plastiques sans obstacles majeurs.

Cependant, à travers ces paroles, un certain état d'alerte est perçu, une sorte de peur et d'incertitude face à de nouvelles situations ou à des changements abrupts susceptibles de se produire, à la suite de nouvelles réformes de l'éducation. Leurs effets, tels qu'exprimés par les enseignants, pourraient conduire à un recul, que ce soit au niveau des subventions, des approches méthodologiques ou des reculs qui pourraient affecter le statut de l'enseignement des arts plastiques dans le programme scolaire. En d'autres termes, nuire aux politiques qui ont joué un rôle important dans l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire.

Après l'interprétation des témoignages des deux contextes, il est utile de connaître l'opinion des enseignants sur les améliorations et les changements éducatifs qu'ils jugent nécessaires pour renforcer la discipline. En tant que première approximation, les propositions des professeurs chiliens se concentrent sur la nécessité de disposer de plus de ressources pour la matière, d'une augmentation du nombre d'heures dans les programmes scolaires, d'un

enseignement artistique situé entre les arts visuels et la musique, non pas en tant que matières optionnelles, mais en tant que matières obligatoires dans l'enseignement secondaire.

Nous reconnaissons que ces trois éléments sont absents de l'état actuel de l'éducation artistique dans les lycées municipaux et les enseignants le mentionnent de manière concrète, ce qui est considéré comme une attitude positive, puisqu'un point clé pour l'amélioration pédagogique, c'est d'être conscient des conditions qui doivent être modifiées (Perez, 2004).

Cependant, avec toutes les lacunes mentionnées par les enseignants dans les sous-catégories précédentes, qu'elles soient matérielles, méthodologiques, de reconnaissance et en ce qui concerne la place de cette matière dans le programme scolaire; leurs propositions en tant que professionnels de la réflexion, restent uniquement à un niveau indicatif. Ils ne procèdent pas à une analyse approfondie au sujet d'actions éducatives qui, en fonction de leur expertise, pourraient conduire à l'évolution de l'enseignement des arts visuels et donc à la qualité du travail de l'enseignant et des résultats attendus des étudiants. Plus spécifiquement, les enseignants ne précisent pas pourquoi ils veulent plus de ressources ni dans quoi ils les investiraient; ils ne précisent pas non plus pourquoi ils veulent plus d'heures et comment ces exigences pourraient améliorer l'enseignement des arts visuels.

Le fait d'octroyer plus de ressources, plus d'heures ou qu'il n'y ait pas de division entre les domaines artistiques, ne signifie pas que ces éléments seront en eux-mêmes bénéfiques. Pour apporter des améliorations sur le terrain, il est nécessaire d'identifier quels changements avec peu de ressources pourraient avoir un impact. Ou, comme le souligne Perez (2004), une amélioration de l'école ne peut être générée sans spécifier les objectifs de sa mission.

Dans les arguments des enseignants, on ne perçoit pas une recherche qui garantit des bénéfices considérables et observables dans l'apprentissage des étudiants à court ou à long terme c'est-à-dire, qu'ils n'arguent pas de façon critique le lien entre la nécessité avec l'objectif.

Maintenant, en ce qui concerne le contexte de l'enseignement des arts plastiques en France, les enseignants du secondaire, plutôt que de proposer d'importants changements et améliorations, se montrent généralement en accord avec l'état actuel et les conditions dans lesquelles évolue l'enseignement de cette matière. Ce qui est cohérent avec les témoignages donnés dans les sous-catégories précédentes, concernant la construction de la discipline dans l'enseignement secondaire en termes de ressources, de programmes d'études et de nombre d'heures allouées à la matière. Sauf dans certains cas spécifiques lors desquels certains

enseignants ont souligné certaines difficultés liées au contenu du programme. Cependant, ceux qui déclarent être conformes proposent des améliorations, non pas à partir de lacunes qui pourraient constituer un obstacle, mais bien avec comme finalité de générer un degré plus d'apprentissage plus important des étudiants.

Un autre aspect qui attire l'attention dans le discours des professeurs participant en France c'est que, plutôt que de proposer des changements ou des améliorations substantiels, ce qui les inquiète surtout, c'est qu'il existe un recul dans les progrès obtenus au cours des décennies précédentes ; des progrès qui ont conduit à dispenser cet enseignement dans des conditions optimales et comme le souligne un enseignant: « pouvoir enseigner avec liberté ».

En ce sens, on perçoit que les enseignants se trouvent dans un état d'incertitude et d'alerte face à la perte de légitimité qui pourrait éventuellement être causée par une nouvelle administration gouvernementale ayant l'intention d'installer un nouveau modèle éducatif qui redéfinit sa tâche éducative, annulant ces progressions significatives déterminées durant les années précédentes.

En analysant séparément et en contrastant les deux contextes, nous pouvons souligner que la situation dans laquelle l'enseignement des arts plastiques se situe en France est notoirement différente de celle dans laquelle l'enseignement des arts visuels se trouve au Chili. Car, ce dernier en termes d'évolution, est beaucoup plus éloigné des conditions qui pourraient être considérées comme optimales pour développer cette matière. En effet, les enseignants chiliens sont encore en train d'essayer d'analyser des stratégies pour répondre aux exigences indiquées dans le programme d'études et maintenir ainsi la discipline dans les programmes scolaires. Ils ne disposent même pas des conditions minimales pour développer pleinement leur travail. Ils sont tellement adaptés à être marginalisés dans une seconde catégorie de la bureaucratie scolaire, à la précarité avec laquelle ils produisent et au peu d'espace dont la matière dispose dans le programme scolaire, qu'ils ne pensent pas à des améliorations ; ils essaient de résoudre les problèmes qui leur sont présentés quotidiennement.

Si nous revenons aux sous-catégories précédentes, nous pouvons voir que les professeurs chiliens ne se sentent pas impliqués ni engagés dans un changement radical; ou dans l'étude des processus de recherche réflexive et d'expérimentation qui donnent lieu à de nouvelles alternatives de l'actuelle culture scolaire dans laquelle ils vivent (Perez, 2004). Ce qui pourrait en quelque sorte justifier l'absence d'approfondissement dans leurs propositions.

Au contraire, les enseignants en France sont conscients du statut qu'ils ont gagné au fil des années dans le niveau d'enseignement secondaire. Cependant, ils savent qu'ils ne sont pas indépendants des intérêts et des décisions politiques du pouvoir, propres de l'autorité du moment. Donc, pour eux, il n'est pas difficile d'imaginer ou de craindre une éventuelle réduction du budget, ou encore, que la matière soit reléguée au second plan du programme scolaire dans le système public. C'est-à-dire que, par rapport au contexte chilien, la matière des arts plastiques en France, est incontestablement plus avancée en termes de conditions de travail facilitant l'enseignement.

Ainsi, ils sont dans une position où, comme ils ont avancé, ils peuvent également reculer; c'est pourquoi les enseignants indiquent: « il faut plutôt défendre les arts plastiques ». À la différence de la situation de la matière au Chili, où la discipline est déjà tellement détériorée que d'une part, ils peuvent difficilement approfondir leurs arguments en imaginant quelque chose de mieux que de disposer de crayons de couleur, de feuilles, d'une règle et d'un texte didactique, et d'autre part, ils peuvent difficilement imaginer une situation pire.

Par conséquent, ils ne vont pas en profondeur sur le chemin qui doit être pris pour provoquer une évolution significative de la discipline, et ne mentionnent pas non plus ce qu'ils pourraient perdre. En résumé, dans les propositions de changements et d'améliorations pour l'évolution de la discipline dans l'enseignement secondaire, alors que les enseignants en France tentent de le défendre, les enseignants du Chili tentent de le sauver.

Résumé d'analyse d'entretiens

Des différences et similitudes exprimées par les enseignants interviewés			
sous-catégorie	France	Chili	Similitudes ou observations
Contexte social du lycée	Le système éducatif français favorise les relations entre les différents niveaux socio-économiques à l'intérieur des lycées.	Au Chili, la décentralisation administrative de l'éducation engendre la ségrégation des différents niveaux socio-économiques, en concentrant les élèves disposant de moins de ressources économiques exclusivement dans le système municipal.	Aucune similitude n'est observée
	Pourcentage d'élèves inscrits dans le système public 83%	Pourcentage d'élèves inscrits dans le système public 38%	
Nombre d'étudiants par classe	Entre 13 et 33 élèves par classe	Entre 35 et 40 élèves par classe	Aucune similitude n'est observée; Il est frappant de constater que la limite supérieure du nombre d'étudiants par classe en France correspond presque au minimum d'étudiants par classe au Chili.
Formation professionnelle et choix de profession	Tous les enseignants interrogés se sont des professeurs titulaires, fonctionnaires de l'État. À cette fin, ils ont une maîtrise et l'approbation des examens CAPES et / ou l'agrégation. La catégorie de professeur d'État permet à l'enseignant d'avoir une stabilité d'emploi.	Au Chili, il n'existe pas le statut de professeur d'État; la plupart des professeurs interrogés ont la catégorie « contractuelle » ou au mandat renouvelable chaque année. Un seul parmi eux a le statut de professeur « titulaire », dont les contrats sont gérés par chaque municipalité Les enseignants n'ont pas besoin de passer de test pour accéder au poste d'enseignant et aucun des enseignants interrogés n'a de titre supplémentaire en pédagogie. Même 2 des 18 enseignants interrogés n'avaient pas de formation pédagogique professionnelle	De nombreux participants ont déclaré que le choix de la profession était dû en grande partie aux besoins de trouver un emploi stable et une stabilité économique. Ils entaient moins à indiquer que leur choix était dû à leur intérêt pour l'enseignement.
Programmes	En général, les enseignants ont affirmé	Les enseignants considèrent que le programme est obsolète en	Aucune similitude n'est

d'études	qu'ils étaient d'accord avec le contenu.	termes de séquence d'apprentissage.	observée
	Ils indiquent qu'ils ont suffisamment d'heures pour appliquer le contenu	Ils considèrent que leur contenu ne s'adapte pas à la réalité de l'élève ni à l'infrastructure du lycée.	
	Ils indiquent la capacité d'adaptation du programme aux différents contextes	Le contenu est excessif par rapport à la charge de la planification affectée à la signature dans le programme scolaire.	
Matériaux et ressources pour l'enseignement des arts visuels	Les professeurs interrogés ont la salle des arts et un point de stockage. aussi ils disposent d'un budget pour le matériel, financement fourni par l'État, ils soulignent qu'ils ne disposent pas d'équipement lié aux logiciels pour travailler le multimédia et un seul enseignant a indiqué ne pas avoir un espace pour stocker les travaux	Il n'y a pas d'infrastructure adéquate pour la classe d'art visuels, la plupart n'ont pas de salle d'art les lycées n'ont pas de matériel et ces matériaux sont rarement achetés par les mêmes étudiants. Tous les enseignants ont confirmé avoir subventionné le matériel avec leurs propres ressources.	Aucune similitude n'est observée
Sens / contribution de l'éducation artistique	Pour les enseignants en France, l'importance de la discipline est liée à la formation des individus critiques, autonomes et sensibles. Cependant, ils n'élaborent pas leurs réponses en fonction des préoccupations ou des manques de leur environnement.	Les enseignants indiquent que cette matière est nécessaire car elle offre un espace de réflexion et de compréhension face aux problématiques importantes à résoudre dans leur propre environnement (solidarité, empathie, reconnaissance face à la différence, renforcement de l'estime et de l'importance du développement l'avis des étudiants); thèmes qui, pour eux, sont un besoin, car c'est les déficiences sociales de l'environnement des étudiants.	Les enseignants des deux pays s'accordent pour dire que l'éducation artistique a une signification et une importance dans la formation de citoyens ayant un esprit critique pour contribuer à la société.
Apprendre à penser la réalité en classe	Les questions abordées sont liées à l'exploitation à travers le travail, aux conflits interscolaires et au respect de la liberté de culte. Les sujets les plus fréquemment abordés sont liés à la stigmatisation des étudiants d'origine étrangère qui étudient dans les lycées périphériques, suite aux attaques	Les professeurs affirment aborder les questions sur problèmes sociaux dont la thématique est la mobilisation des étudiants et la violence des forces de police vers les étudiants de l'école publique, qui sont désormais considérés comme des terroristes. Ils n'indiquent pas les activités didactiques qui amènent les élèves à réfléchir sur réalité.	. Les enseignants des deux contextes s'accordent pour dire qu'ils abordent des problèmes sociaux qui amènent les élèves à réfléchir à la réalité. Dans certains cas, il existe un problème commun lié à la stigmatisation des élèves des

	terroristes.		écoles publiques en tant que possibles terroristes
Difficultés dans l'application du contenu	<p>La plupart des professeurs ont indiqué de ne pas rencontrer de difficultés dans l'application du contenu, à l'exception de certains enseignants qui affirment que leurs difficultés sont liées à l'application de contenu multimédia aux nouvelles technologies et à la sculpture. Une autre difficulté est la si faible motivation des étudiants.</p> <p>Un des professeurs souligne qu'ils ne peuvent pas travailler les grands formats car ils n'ont pas d'espace pour stocker les œuvres.</p>	<p>Les difficultés, les contenus ne sont pas trop motivants pour les étudiants car ils ne sont pas proches de leur vie. Une autre difficulté concerne le multimédia, l'art numérique, les sculptures et la gravure du aux problèmes d'infrastructure équipement de lycée. Enfin, le manque de temps pour aborder tous les contenus requis dans les programmes.</p>	<p>Bien que le contenu multimédia soit considéré comme une difficulté dans les deux pays, il faut signaler que les causes sont différentes dans les deux contextes. Alors qu'en France c'est un manque de connaissances des professeurs, au Chili c'est dû à un problème d'infrastructure et d'équipement, donc de financement.</p>
Pratiques pédagogiques	<p>Motiver à travers la pratique artistique la formation des individus actifs et proactifs capables de travailler collaborativement et d'analyser leur travail et celui des autres à travers d'un regard réfléchi.</p> <p>Favoriser l'autonomie dans leurs décisions sans leur dire que faire, afin que les étudiants puissent définir et mener à bien un projet personnel.</p> <p>Ils effectuent des suivis et des feedback pour accompagner les processus.</p> <p>Générer un environnement accueillant en stimulant la confiance afin de promouvoir des bonnes relations avec les étudiants.</p>	<p>Renforcez l'estime et la confiance en soi des élèves afin qu'ils se sentent capables de travailler de manière engagée. Ceci en raison du manque de confiance en soi et leurs capacités; « Je ne peux pas » ou « je ne sers pas pour cela » sont des attitudes que les enseignants entendent souvent.</p> <p>Un seul enseignant a indiqué que sa pédagogie était axée sur un travail rapide pour rester calmes en classe et ainsi ne pas penser à leurs problèmes personnels.</p>	<p>La pratique pédagogique consiste à créer un environnement propice à l'apprentissage.</p>

	Ils approfondissent les goûts, les intérêts dans la vie de leurs étudiants		
Difficultés des étudiants	Motivation et intérêt des étudiants, faible niveau d'écriture, pratique de techniques artistiques telles que le dessin, comportement en classe.	créativité et mobilisation de l'imagination, capacité de réception et de perception du travail, manque d'estime de soi et manque de confiance en leurs capacités, difficulté à comprendre les langages liés à l'art contemporain, manque de connaissance des contenus précédents.	Il faut dire que les difficultés des étudiants identifiées par les professeurs ne sont pas la règle générale, mais plutôt une approche qu'ils considèrent comme la plus remarquable.
Stratégies d'enseignement pour l'enseignement des arts visuels	Grâce aux conditions d'infrastructure, de temps et de ressources, les enseignants développent des méthodologies de travail avec une certaine « liberté » et moins structurées, sans avoir à s'appuyer strictement sur les programmes d'études. En France, les enseignants ne définissent pas leur stratégie didactique de manière séquentielle, mais par des compétences et des connaissances que les élèves devraient avoir dans le BAC L'intérêt des enseignants est d'amener les élèves dans des espaces artistiques où ils ont la possibilité de savoir comment les artistes travaillent dans des contextes réels, dans lesquels ils développent un vaste et solide. L'objectif est d'inciter les étudiants à expérimenter certains langages artistiques de manière brève et non d'approche de la pratique artistique en tant que processus de recherche	Les stratégies didactiques sont soumises aux conditions matérielles dans lesquelles la discipline est exercée (temps limité, manque de ressources, infrastructure inadéquate, contenu excessif). L'objectif principal des enseignants est de se conformer à l'application des contenus indiqués dans les programmes d'études: synthèse du programme pour permettre l'application des connaissances dans un délai bref. L'objectif est d'inciter aux étudiants à expérimenter certains langages artistiques de manière brève et non d'approfondir la pratique artistique en tant que processus de recherche continu.	Aucune similitude n'est observée

	continu.		
Reconnaissance de la discipline au lycée.	<p>La plupart des enseignants en France soulignent qu'il s'agit d'une matière qui acquiert de l'importance au niveau secondaire, car les étudiants qui choisissent cette option après la fin de la secondaire doivent passer des examens en relation aux connaissances acquises dans les arts plastiques.</p> <p>Certains enseignants remarquent qu'il s'agit d'une discipline importante au sein du lycée, car il contribue à promouvoir et à valoriser le travail des élèves.</p> <p>En ce qui concerne l'importance du programme, de nombreux professeurs ont souligné que cette matière n'était pas très importante, ce qui est évident étant donné que cette matière n'est pas enseignée dans tous les lycées et dans le primaire, elle dispose d'une heure par semaine.</p>	<p>Les enseignants soutiennent que le lycée met davantage l'accent sur les matières évaluées au moyen de tests standardisés que dans le développement culturel.</p> <p>La communauté éducative considère ce domaine comme un espace pour accueillir des étudiants qui n'ont pas de condition pour d'autres disciplines plus « importants ».</p> <p>C'est considéré comme une discipline facile, celle qui contribue à augmenter les notes.</p> <p>On pense que c'est un domaine où on fait seulement du dessin et qu'il y a peu de travail.</p> <p>On pense que c'est une discipline dans les élèves doivent avoir que de bonnes notes, sinon le professeur est questionné.</p> <p>Certains enseignants indiquent que leur travail est valorisé car ils sont pris en compte dans la décoration d'événements importants dans le calendrier scolaire</p> <p>D'autres enseignants soulignent qu'ils ne sont pas les enseignants qui décorent les événements ou la salle de classe du lycée et essaient de redéfinir la discipline à travers différentes activités telles que des ateliers et des expositions.</p> <p>Un enseignant souligne qu'il existe un mépris de la communauté éducative face à l'expression et au travail des élèves.</p>	Aucune similitude n'est observée.
Elaboration du programme d'études	<p>Beaucoup ont indiqué qu'ils n'avaient pas été invités pour sa préparation. Certaines indiquent ne pas collaborer en raison du manque de temps.</p> <p>Certains indiquent que le programme est formé sur la base des points de vue des enseignants.</p> <p>Ceux qui n'ont pas participé à</p>	<p>Certains enseignants ont indiqué qu'ils avaient été invités à élaborer les programmes au moyen d'une enquête et, dans d'autres cas l'invitation du ministère de l'Éducation.</p> <p>D'autres affirment ne pas s'être considérées et ils montrent le besoin d'être entendues.</p> <p>Les participants ont fait remarquer que leurs propositions n'avaient pas été prises en compte, ce qui se voit dans les programmes en cours.</p>	Si nous comparons le Chili à la réalité française dans les deux contextes, ils ont donné leurs visions. Cependant, en France, ceux qui n'ont pas participé ne réclament pas leur participation comme un besoin urgent car, bien qu'ils n'aient pas participé,

	l'élaboration de cette méthode s'interrogent sur le fait que leurs voix et leurs perceptions ne sont pas entendues. La grande majorité indique que les inspecteurs généraux et pédagogiques sont les responsables du programme.		ils soulignent que les propositions des programmes sont conditionnées par les besoins nécessaires à leur développement et à la réalisation des objectifs.
Participation et Rétroaction professionnelle entre professeurs	<p>Selon les témoignages, les réunions formelles et informelles sont rares, et leur travail est effectué de manière isolée. Cependant, il existe des possibilités de communication et de participation au sein du syndicat telles que: invitations des inspecteurs académiques à travailler autour d'activités pédagogiques, une formation examiner le programme, des réunions de coordination des arts plastiques certains des enseignants interrogés font partie du jury du BAC).</p> <p>Ces espaces de communication permettent aux enseignants de se rencontrer dans différentes instances et de partager leurs expériences. Pour cette raison ils identifient les enseignants qui exercent dans d'autres établissements de leur circonscription scolaire.</p> <p>D'autre part existe la volonté de profiter des instances et d'expérience et générant parmi les professeurs, des projets collaboratifs autour d'objectifs éducatifs communs se réalisent par eux-</p>	<p>Les appels à la formation ou aux entretiens de rétroaction professionnels sont quasi inexistant, ce qui complique la tâche des enseignants à mesurer leur travail par rapport aux stratégies mises en œuvre par leurs collègues.</p> <p>Les enseignants partagent leurs vies quotidiennes dans un environnement hostile, ce qui rend difficile la création d'un climat et organisation contribuant à la création d'une équipe de travail harmonieuse.</p> <p>Bien que les espaces de réunion soient très restreints, ils ne font pas preuve d'intérêt pour la participation ou l'appropriation d'espaces de réunion convoqués par les institutions.</p> <p>Les enseignants au Chili avouent ne pas connaître d'autres enseignants de la région qui travaillent dans d'autres institutions publiques de la commune.</p> <p>Il n'y a aucune preuve d'une plus grande participation collective des enseignants dans les espaces des syndicats.</p> <p>Les enseignants travaillent dans l'isolement professionnel</p>	<p>Dans les deux contextes, les enseignants déclarent que les espaces formels et informels de participation et de retour d'information qui leur permettent d'échanger des expériences sur leurs pratiques d'enseignement sont rares.</p> <p>Cependant, la situation au Chili est plus critique, les enseignants identifient rarement les retours d'expérience. Alors qu'en France, les enseignants constatent que ces réunions sont insuffisantes, mais ils reconnaissent des exemples qui leur permettent de générer des retours sur leurs performances pédagogiques.</p> <p>Dans certains cas, les enseignants s'excusent de leur manque de participation du à la charge de travail</p>

	mêmes		
Propositions pour l'évolution du ujet	<p>Les enseignants sont conscients du statut que la discipline a acquis au fil des ans. La plupart d'entre eux sont satisfaits des conditions dans lesquelles ils enseignent la discipline. Par conséquence, plutôt que de proposer des changements qui génèrent des améliorations, ils craignent des revers liés aux réductions budgétaires, aux approches méthodologiques ou à la réduction du temps de travail qui impliquent la marginalisation de cette discipline dans les programmes scolaires.</p> <p>C'est pourquoi, dans leurs suggestions, ils témoignent l'importance de préserver l'état actuel de la discipline, ce qui leur permet le développement sans majeurs obstacles.</p>	<p>Les propositions des enseignants sont sur le besoin de disposer de plus de ressources pour la matière, augmentation du nombre d'heures dans le programme scolaire, changement de statut de facultatif à obligatoire. Cependant, en raison des conditions précaires dans lesquelles la discipline est positionnée, les enseignants sont principalement axés sur l'analyse de stratégies permettant de répondre aux exigences indiquées dans les programmes d'études et de maintenir ainsi la discipline dans les programmes scolaires. Ces conditions incitent les enseignants à ne pas concentrer leurs efforts sur l'amélioration de l'évolution de la discipline, mais à tenter de résoudre les problèmes qui leur sont présentés au quotidien. Et surtout, que la matière ne disparaisse pas du programme scolaire.</p>	

Tableau 9: Résumé d'analyse d'entretiens (*Source: élaboration propre*)

Observations en classe

Dans le cadre, de la technique de récolte des données, nous abordons spécifiquement l'objet, l'utilisation et la systématisation des enregistrements prédéfinis utilisés dans chacune des classes observées.

Les observations faites en classe, ont pour objectif, récolter les informations des aspects impliqués dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'arts visuels au Chili et en France dans un contexte exercés spécifiquement et l'objectif principal est de connaître le développement dans le milieu de l'enseignement d'Arts Visuels, les tendances en relation aux actuelles pratiques pédagogiques exercés par les enseignants, et la manière dont ils appliquent les programmes d'études dans l'enseignement secondaire.

Pour atteindre cet objectif, différentes stratégies ont été mises en œuvre pour la récolte de données, nous avons tout d'abord réalisé l'observation de la classe du début jusqu'à la fin, dans le cadre du travail des enseignants participant aux entretiens. En fonction des difficultés argumentées par les enseignants, le nombre total d'observations par classe sont treize au Chili et douze en France.

Par contre, comme est-il démontré dans l'analyse des entretiens, tous les enseignants ne possèdent pas le même sens des arts visuels et n'ont pas le même groupe d'étudiants, concernant les éléments qui les caractérisent. Pour cette raison, les enseignants, ils ne promeuvent pas les connaissances et ne mettent pas en œuvre les stratégies et les pratiques pédagogiques de la même manière. Le deuxième critère est la prise de décisions concernant les aspects pertinents de la classe à observer. Les informations extraites de l'objet d'observation choisi ont été systématisées par le moyen d'une fiche, divisée en trois axes principaux¹⁹. Dans la première catégorie : *Informations de la classe*, est mentionné le code attribué à chaque enseignant, le nombre d'élèves par salle de classe et les conditions d'infrastructure de l'espace. Dans la deuxième catégorie, *Contenu d'apprentissage*, sont décrites les activités, les objectifs, les compétences acquises et le matériel nécessaire.

Dans la troisième catégorie : *Méthodologie et Didactique*, sont décrites les stratégies finalement observées dans la classe, l'apprentissage généré en relation à l'attitude de l'étudiant et par l'exercice pédagogique mis en place par le professeur.

¹⁹ Annexe N° 5.

En ce qui concerne l'attitude de l'enseignant dans le milieu où s'exercent les connaissances et elles sont transmises, « l'observation en classe offre une preuve naturelle et authentique du processus d'éducation dans son habitat naturel » (Geelan, avril 2017).

D'autre part, il est important de signaler qu'aujourd'hui, il existe des différentes façons de comprendre la pédagogie et de définir une classe idéale, certains enseignants voient l'éducation de façon traditionnelle, où l'enfant doit acquérir les connaissances à travers les livres, ils existent aussi des enseignants qui croient que l'école est pour offrir des outils pour apprendre, ils doivent leur faire parvenir aux élèves des données pour devenir des citoyens intégrales.

Les classes, les démarches dont les enseignants transmettent le contenu ont été étudiés par plusieurs chercheurs, écrivant. En relation aux observations, nous citerons les travaux de Lewin et Lippitt (1938), qui ont été reconnues pour les recherches sur l'atmosphère et le processus groupal. À cet égard, ils ont proposé la classification de l'un des principaux types de leaders : Autocratique, Laissez-faire et Démocratique²⁰

Il faut signaler que dans le processus de l'observation, le regard, l'expérience et la manière d'apercevoir le monde de l'enquêteur ont également une influence. En effet, « l'expérience antérieure le dépaysement social de la part de l'enquêteur lui permet de mieux comprendre les gens à partir « de l'intérieur », et mieux restituer des points différents» (Beaud & Florence, 1997, p. 17).

²⁰ Tableau N°10.

Styles de leader	Description	Description	Attitude de l'étudiant
Autoritaire ou autocratique	Ce leadership est un gestionnaire qui contrôle, et détermine l'activité à mener avec un minimum de données il explique les instructions sur la façon d'effectuer le travail, donne des ordres strictes d'exécution, donne les consignes à chaque élève et établit les démarches des activités Il est basé sur « ordre et consignes ». Il y a une forte centralisation de l'autorité formelle et l'enseignant utilise la contrainte comme une influence fondamentale. Il est responsable de l'inspection et de la progression, des résultats, des consignes et des tous les détails.	<ul style="list-style-type: none"> - C'est lui qui détermine toutes les activités. - Définit les techniques et les étapes des activités. - Il attribue à chaque élève les tâches qu'il doit accomplir. - Il leurs fait des commentaires a chacun. -Ne participe pas aux activités qu'il a dirigées. 	Les étudiants du leader autocritiquent, produisent quantitativement davantage et les relations sont caractérisées par l'hostilité, la compétition et une forte dépendance.
Laissez-faire	<p>Le leader du laissez-faire : laisser le groupe travailler à son rythme sans s'impliquer, ni l'encourager, ni guider, l'importance c'est de créer un climat de confiance.</p> <p>Le laisser-faire de l'enseignant donne la liberté aux élèves sans rien apporter et ceci est un choix de travail vers sa classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -N'intervient pas dans la définition des activités ou dans les discussions. Concernant les activités, l'enseignant est limité à leurs fournir les moyens. -Il n'intervient pas dans la répartition des tâches. -Les Commentaires et les activités qui sont effectuées lorsque sont demandées. - N'intervient pas dans le processus de travail. 	Les étudiants qui travaillent avec un leader laissez-faire subissent plus de stress, produisent peu de travail et développent des émotions de déception, de frustration et d'apathie.

<p>Démocratique</p>	<p>L'enseignant démocratique ou démocrate fait preuve de respect envers les élèves, faisant intervenir tous les élèves distribuant les démarches à suivre, en étant capable de s'identifier avec les élèves et ses points de vue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Encourage les élèves à participer, à donner leur avis et à poser des questions. -Guide et conseille leurs élèves en proposant des solutions aux difficultés. -Ne fait pas de discrimination et ne fait pas de différences d'aucune sorte ; laisse personne en dehors des activités groupal. -Écoute les idées et les avis, des étudiants, permet aux élèves prendre leurs propres décisions. -La communication entre stagiaires est constante. Les élèves sont guidés et surveillés dans l'exécution de leur travail et ne reçoivent pas simplement des ordres. -L'enseignant donne des critiques objectives. -L'enseignant participe aux activités menées par le groupe. 	<p>La relation de l'étudiant avec le leader est satisfaisante. Les étudiants voient le leader comme un égal, travaillent en groupe et aussi le respect des autres est assez fort. Les résultats finals obtenus peuvent être inférieurs à ceux obtenus sous un leadership autoritaire. Cependant, le travail effectué nous montre plus d'originalité, car il est créé dans un contexte parmi lequel les étudiants peuvent exprimer des idées librement et cela encourage la créativité.</p>
---------------------	---	--	--

Tableau 10:classification des comportements du leader selon Lewin et Lippitt (1938). (Source : élaboration propre)

Résultats de la triangulation des données

Dans cette dernière étape de l'enquête, nous présenterons les résultats obtenus à partir de la triangulation des différents instruments utilisés, les informations sont validées à partir des données prises dans des différentes recherches sur le terrain.

Afin de répondre à notre objectif de recherche, nous examinerons les catégories construites à partir des discours des enseignants et la systématisation des informations prises à partir des observations en classe. Ces outils conçus pour cette recherche nous aident à identifier et à caractériser les facteurs qui déterminent les conditions éducatives dans lesquelles l'éducation artistique se développe dans les lycées publics au Chili. De cette façon il s'agit de construire

ainsi la réalité de la discipline d'arts visuels, considérant dans notre réflexion les avancées du système éducatif français, développé dans ce domaine.

1.1. Les plans et programmes d'arts visuels: le regard des enseignants

Selon les informations contenues dans la catégorie *Programmes d'Études*, la plupart des enseignants interviewés au Chili sont d'accord avec le fait que le contenu des programmes est déphasé en termes de séquences logiques qui facilitent l'apprentissage. Ceci est attribué au fait qu'il y a un mélange de contenus qui ne s'assemblent guère, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de fil conducteur entre un contenu et un autre. Parallèlement à cela, un groupe d'enseignants pensent que les plans incluent des contenus qui ne correspondent pas à l'âge et aux connaissances préalables de leurs élèves en plus du fait que les contenus sont répétitifs sur les sujets à traiter au cours de l'année.

En revanche, ils considèrent que la quantité des contenus proposée dans les programmes d'études sont excessive par rapport au nombre d'heures consacrées à cette discipline dans le programme scolaire. Il manque aussi d'infrastructures et d'équipements permettant d'appliquer les différents langages artistiques, il est difficile de travailler dans des établissements qui disposent moins de ressources. Les enseignants interprètent et attribuent les causes de ce problème au fait que leurs besoins et leurs avis ne sont ni évalués ni pris en compte lors de l'élaboration des programmes d'études.

Pour que les élèves puissent connaître au moins les différents langages artistiques, les enseignants travaillent avec un sentiment d'imminence, mettant en œuvre le contenu rapidement, sans approfondir, ignorant ou en condensant les contenus qui impliquent plus de temps et plus de travail ou des grands formats qui ont besoin d'outils et de matériaux adéquats pour leur implémentation.

Tous ces éléments montrent que les enseignants rencontrent des difficultés importantes lors de l'application du programme dans les établissements publics, dans la mesure où ils ne sont pas conçus pour ce contexte et pour des élèves venus des milieux pauvres, et qu'ils n'ont pas les moyens économiques pour acheter des matériaux.

Contrairement à la situation au Chili, les enseignants interrogés en France ont affirmé qu'ils étaient satisfaits du contenu, car ils disposent d'un nombre d'heures suffisantes pour que les étudiants puissent travailler et aboutir leurs projets artistiques.

Concernant l'organisation du contenu, les participants considèrent cette méthodologie comme un élément positif car elle permet à l'enseignant de travailler et de développer sa pratique pédagogique d'une façon autonome, sur la base que le programme n'est pas représenté à travers d'une structure séquentielle, qui précise les unités, les thèmes et les techniques artistiques à mettre en pratique chronologiquement dans un temps donné.

À cet égard, même si les enseignants doivent réaliser les cours en respectant la thématique et les problèmes indiqués par les programmes d'étude, cette méthode donne aux enseignants la liberté, l'autonomie et la possibilité de planifier et de définir l'orientation de leur classe avec les sujets et les techniques qu'ils utiliseront, en fonction des intérêts des élèves. Ce qui permet à l'enseignant de faire preuve de créativité dans la conception d'activités.

En bref, la flexibilité du programme permet de créer un travail de création évolutif, en suivant une séquence et en définissant les techniques et les langages en fonction du domaine artistique que l'étudiant souhaite développer. De cette manière, les étudiants, à travers cette discipline, font l'expérience de créer et d'organiser leur propre processus artistique, centrés sur le défi de démontrer leur capacité autonome créant un projet unique et original, réalisé par eux-mêmes.

En conclusion, pendant que les enseignants en France perçoivent le programme comme un guide, les enseignants au Chili perçoivent leur application comme un problème qui se répète et qu'il faut résoudre en modifiant la conception de la matière.

1.2. Contenus et objectifs d'apprentissage donnés dans l'enseignement de la discipline par opposition aux définitions théoriques proposées par les programmes d'enseignement secondaire

Grâce à l'analyse des données extraites dans la catégorie de *l'Enseignement de la Discipline* et des contenus d'apprentissage capturés à travers les observations en classe, nous pouvons nous rendre compte que les enseignants au Chili présentent des différentes difficultés au niveau des définitions théoriques et les objectifs d'apprentissage qui visent à atteindre les programmes actuels. À cet égard, les nouveaux axes des programmes du 2016, pour la première et la deuxième année de l'enseignement secondaire, sont basées sur des contenus caractérisés par une structure plus vaste divisé en axes transversaux et d'objectifs d'apprentissage, dont le paradigme est fixé pour promouvoir la pensée critique et créative. Cependant pour les niveaux de troisième et quatrième années d'éducation artistique

d'enseignement secondaire, les bases programmatiques du 1998 sont toujours en cours, elles ne sont pas encore mises à jour et leur contenu suppose une organisation plus structurée. À la suite des entretiens, l'une des plus grandes difficultés dans l'enseignement d'arts, est le manque de compréhension des enseignants face au changement de paradigme de ces nouveaux programmes, dont les perspectives s'entrelacent dans l'expression et la création visuelle : apprécier et avoir des réponses sur l'art, diffuser et communiquer. La difficulté spécifique consiste à aborder un vaste programme qui n'est pas organisé de manière structurée ni strictement comme le programme de 1998.

En effet, on a l'impression que les enseignants ont besoin que le contenu soit structuré, sinon ils se désorientent face à cette nouvelle formule, cela signifie d'analyser, innover et d'adapter les contenus en fonction du contexte. Exercice qui les met mal à l'aise, car les enseignants pensent toujours que les programmes doivent être linéaires et structurés par le contenu. Par conséquent, à cause du fait que les enseignants sont habitués aux anciennes pratiques, ils diabolisent cette nouvelle structure car ils ne sont pas préparés à cette nouvelle vision de l'enseignement d'arts. Selon les preuves contenues dans la systématisation d'informations extraites à partir des observations, la difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre des nouveaux programmes se manifeste de manière marquée dans les salles de classes.

D'une part, plusieurs enseignants mettent en pratique les contenus des anciens programmes d'études. Parmi les activités observées, certains professeurs utilisent les nouveaux programmes, dans trois classes seulement ils ont mis en évidence la pratique des compétences en tant que pensée réflexive, critique et créative. Cependant, toutes les activités ont été caractérisées par la recherche de résultats obtenus rapidement. Par conséquent, le principe de travailler dans la pratique artistique en tant que processus d'expérimentation de projets visuels, en examinant le traitement des matériaux dans différentes procédures, n'a pas été abordé dans la salle de classe. Dans les cas où ils essayèrent de mettre en œuvre ces nouvelles perspectives c'était d'une manière élémentaire et bref. De même pour le contenu de l'histoire de l'art et l'appréciation esthétique des manifestations visuelles, qui ne durent plus de quinze minutes et s'appliquent rapidement en raison du manque de temps, de sorte que le contenu enseigné est d'une certaine façon légère. Les enseignants soulignent au cours des entretiens que la difficulté d'enseigner de nouveaux contenus répond, selon eux, au fait qu'ils ne sont pas motivants pour les étudiants, car ils ne sont pas liés à leurs intérêts. En outre, d'autres personnes interrogées affirment que les objectifs d'apprentissage tels que l'expression, la

réflexion, l'appréciation de l'esthétique et la communication constituent des compétences qui ne sont pas couvertes, car les élèves ont du mal à développer leur capacité créative, à mobiliser leur imagination et à avoir une perception d'une œuvre. Selon les enseignants, ces problèmes sont dus aux lacunes d'apprentissage par rapport aux contenus des niveaux précédents. Toutefois, ces discours et observations ont été contradictoires car la plupart des enseignants, à l'exception de deux ou trois, dans le domaine théorique conceptuel et la connaissance de la didactique présentent des lacunes importantes. Plus précisément, il y a un manque de connaissances liées à l'éducation de l'esthétique et au manque de connaissances programmatiques face à cette nouvelle façon d'enseigner l'art visuel dicté par le Ministère de l'Éducation. Effectivement, dans de nombreuses observations, l'utilisation de technologies nouvelles dans le domaine de l'expression artistique et le processus d'expérimentation visuelle n'ont pas été implémentés. Les contenus exposés étaient plutôt axés sur la réalisation d'activités manuelles ou pratiques, marquées par la reproduction d'images, de dessins, et des constructions d'objets, en utilisant des moyens traditionnels, donc répétitifs. Sans des actions qui conduisent à capturer de manière significative des concepts qui aident l'étudiant à définir l'objet travaillé afin de mener à bien les processus d'innovation ou d'expérimentation.

Lorsque nous comparons les entretiens et les observations avec les programmes d'étude, nous notons que l'approche analytique et critique dans les salles de classe n'est pas réalisée, car la plupart des enseignants se sont engagés dans des activités pratiques avec peu d'instance d'échanges pour la réflexion et l'expression. Même dans ce cas, nous considérons qu'il est inapproprié de conclure que les lacunes dans la mise en œuvre des programmes d'études sont dues exclusivement à la formation des enseignants, car plusieurs facteurs peuvent influencer dans le fait qu'un contenu n'est pas travaillé. Les exemples que nous avons, sont les obstacles que l'établissement d'enseignement pourrait avoir en raison de la faible valeur et de l'importance accordée à cette discipline au sein de la communauté, car celle-ci est considérée comme un loisir ou un moyen d'augmenter la moyenne générale donc c'est très compliqué d'attribuer des espaces et l'adaptation des infrastructures appropriées.

En effet, à la lumière des observations, nous observons que l'enseignement du contenu et l'utilisation de moyens d'expression est également entravée par le manque d'infrastructures, comme par exemple une salle spéciale avec un mobilier précis pour cette discipline, un point d'eau, un espace approprié pour les étudiants, et suffisamment grand pour permettre des différentes formes de travail, où les étudiants peuvent se déplacer librement.

La plupart des observations ont été effectuées dans de petites salles présentant les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier utilisé pour d'autres disciplines. Vient s'ajouter l'absence d'équipements audiovisuels artistiques et technologiques tels que des chevalets, caméras vidéo, programmes et logiciels qui rend le travail plus accessible avec les moyens numériques l'expression contemporaine; le manque de vidéoprojecteur dans de nombreux cas, ce qui empêche d'expliquer les éléments contextuels des œuvres qui conduit les étudiants à réfléchir aux processus et produits artistiques qui au même temps, encouragent une attitude critique d'appréciation esthétique vis-à-vis a des œuvres au patrimoine culturel en utilisant des éléments du langage visuel. Cette situation précaire, en accord avec le manque de temps et d'approfondissement des concepts, des définitions et des perspectives contemporaines, complète le fait que certains contenus soient ignorés.

À cet égard, si nous comparons le contexte exposé au contexte français, nous pouvons dire directement que, même si les orientations en matière d'apprentissage programmatique des deux pays qui ont des éléments en communs en ce qui concerne les objectifs qu'ils cherchent à atteindre dans les salles de classe sont diamétralement opposées à ceux du Chili.

En général, les enseignants en France, indiquent qu'ils ne rencontrent pas de problèmes dans l'application du contenu, à l'exception d'un petit nombre d'enseignants qui, d'une part, indiquent que leurs principales difficultés concernaient l'utilisation du langage liées aux arts numériques et multimédias. Soit par le manque de connaissances techniques ou bien pour ne pas compter avec des programmes informatiques permettant de travailler dans ce domaine.

Par ailleurs, certains signalent des difficultés avec les pratiques liés à la sculpture en raison du manque d'espace et de connaissances. Effectivement, ce genre de langage n'a été observé dans aucune classe. Les bases programmatiques d'arts plastiques de l'enseignement secondaire guident cette discipline à travers des contenus basés sous les formes de la création contemporaine, dont la pratique artistique se développe progressivement à travers l'articulation de l'expérimentation et l'utilisation d'outils traditionnels et de moyens technologiques.

Comme nous témoignons dans les observations réalisées en classe, le contenu et la mise en œuvre attache une grande importance à la réalisation de projets artistiques fondés sur les intérêts des élèves. La disponibilité de temps de la matière et la connaissance disciplinaire de l'enseignant, des techniques artistiques et l'alphabétisation esthétique permettent d'aborder cette discipline à partir de la réflexion critique par le biais de connaissances théoriques basées

sur l'histoire de l'art, conceptuelle et symbolique, présentant parallèlement des mouvements artistiques et la définition des compositions formelles d'une œuvre. Ce qui précède est complété par la matérialisation de pratiques artistiques centrées sur le processus et la recherche, à travers l'expérimentation d'outils traditionnels et numériques. Tous ces apprentissages sont enseignés par des activités telles que des projections audiovisuelles, des documentaires, des installations et des manifestations artistiques soutenues par l'appréciation d'innovations figuratives pouvant être réalisées à travers de la création multimédia; activités collectives avec des artistes invités autour du street art, basées sur la valorisation de l'espace public. Il existe aussi des exercices liés à l'analyse critique et à l'interprétation avec une certaine sensibilité sur les œuvres du passé et contemporaines développées au moyen d'un processus de stratégies de la lecture d'images en fonction des moyens : sorties au cinéma, musées. Ceci a favorisé la valorisation des espaces de diffusion et dans une moindre mesure, la composition d'œuvres graphiques, de peintures et d'architecture, renforçant les capacités et les compétences dans l'utilisation des matériaux. De manière générale, d'activités diverses ont été mise en évidence et son processus centrée principalement par la création de différents défis et de projets individuels basés sur différents thèmes et en utilisant des différents supports.

À partir de la production artistique, les objectifs d'apprentissage guidés par l'enseignant ont été définis dans la capacité de réaliser une production personnelle en approfondissant ses propres expériences esthétiques, ses goûts et ses préférences artistiques. Et, à travers la présentation du travail, démontrant sa capacité d'analyser et d'argumenter des jugements critiques basés sur des critères conceptuels et les différentes dimensions communicatives d'une œuvre d'art. En ce sens, tout au long de chaque session, il existe une intention marquée de mettre en corrélation l'apprentissage associé à des connaissances pratiques avec les apprentissages théoriques et culturelles, ce qui, par la praxis et l'étude d'œuvres, conduit l'étudiant à acquérir des compétences telles que l'appréciation, la création, la réflexion et l'expression.

La liberté, la spontanéité et la créativité personnelle chez l'étudiant, sont également soutenues, grâce aux conditions des espaces dans lesquels la matière est développée, telles que les grandes salles de classe permettant la mobilité des étudiants, dotées d'un aménagement adéquat, et d'un équipement audiovisuel (ordinateur, projecteur, imprimante, appareils photo); connexion internet pour permettre aux étudiants d'enquêter et à l'enseignant d'avoir

accès à des ressources pédagogiques en ligne; disposition des espaces pour stocker des œuvres et divers types de matériaux et d'outils pour des travaux techniques et des programmes de création d'images, de montages et du sons. Tout cela grâce à la remise de fonds annuels destinés à cette discipline.

Les conditions dans lesquelles les contenus sont enseignés fournissent les outils et le temps nécessaires pour soutenir l'exploration et permettre à chaque élève de développer leurs processus de perception par la réflexion et la discussion entre pairs. En ce qui concerne le manque de motivation des étudiants, indiqué par les enseignants en France comme un élément empêchant la diffusion du contenu, elle ne s'est pas manifestée dans aucune des séances observées.

En bref, tous les éléments indiqués et conjugués les uns avec les autres, permettent de se familiariser avec des différents langages artistiques et de concevoir la création artistique comme une chose ouverte, fluide et en constante évolution.

1.3. Sens que le professeur d'Arts Visuels attribue à l'enseignement artistique dans le contexte culturel actuel et les stratégies employées pour la réussite de ses objectifs.

A travers la catégorie *Contribution et Stratégies d'Enseignement*, et parallèlement à l'analyse des informations fournies dans la systématisation d'observations en classe, les professeurs des deux pays s'accordent pour dire que le sens et la contribution de l'éducation artistique sont liés à la formation de citoyens à l'esprit critique capables de contribuer à la société. De même, ils considèrent ce domaine de connaissance comme un outil permettant de renforcer la confiance des étudiants en eux-mêmes, condition nécessaire pour faire face au monde dans lequel nous vivons. Plus précisément, ils font référence à une éducation critique et intégral, argumentation dans des dimensions formatives faisant référence à des valeurs telles que la solidarité, l'empathie, l'équité etc. Et des comportements tels que, la compréhension face aux problèmes sociaux, le respect de l'être humain, et la non-violence.

Dans le contexte du Chili, les enseignants interrogés ont des points de vue sur le sens de l'éducation artistique, en ayant un environnement plus hostile, insistant sur le besoin de développer le potentiel et de renforcer les avis critiques ainsi que l'estime en soi des étudiants dans une société où les droits sociaux fondamentaux ne sont pas garantis tels que l'éducation.

Pour atteindre ces objectifs, ils affirment aborder la discussion autour de différents problèmes sociaux comme la violence au sein de la famille, les questions de genre, la participation des citoyens et la mobilisation des étudiants. Bien que leurs positions soient en accord avec les orientations théoriques actuelles, de la discipline d'art ils n'indiquent pas quel type de stratégies didactiques sont basées sur des actions et la réflexion qui devrait se concrétiser dans la salle de classe. Nous remarquons que, selon les informations enregistrées, de nombreux enseignants ont déclaré avoir abordé des questions de contingence sociale, mais cela n'a pas été observé dans les classes, ce qui nous a permis de confirmer qu'en général, il n'existait aucune preuve de la connexion d'idées et de sujets concernant les mœurs qui amèneront l'élève à réfléchir à sa réalité sociale. Comme on l'a constaté en classe, seulement deux enseignants ont lié leurs activités à des thèmes intégraux tels que les pratiques sociales du passé, le racisme, le féminisme et les migrations. Sujets axés par l'enseignant sur des processus intellectuels tels que la conscience esthétique face à l'environnement social et culturel; amenant l'élève, par le dialogue au débat, à acquérir des compétences citoyennes telles que la communication.

Compte tenu de ces considérations, lorsque l'on compare les déclarations des enseignants avec le contexte de la classe, les stratégies d'apprentissage sont généralement orientées vers le traitement de sujets et de contenus relatifs aux travaux pratiques. En mettant l'accent sur l'expression de soi, les enseignants renforcent les compétences techniques liées à la peinture, au dessin, à la gravure ou la construction d'un produit. En raison du peu de temps disponible et du manque de matériel, la principale stratégie employée par les enseignants consiste à réduire chacun de ces contenus en trois ou quatre classes maximum, ou à condenser plusieurs objectifs en une seule activité ils aboutissent et accomplissent ainsi l'apprentissage prévu dans les bases programmatiques. Selon le raisonnement qui a été fait dans le cadre théorique, l'approche auto expressif correspond en partie aux orientations d'arts plastiques. Cependant et malgré les efforts de l'enseignant pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques générant un environnement d'apprentissage agréable, de sorte que les élèves aient confiance en leurs capacités et puissent effectuer leur travail de manière engagé, la vérité est que les résultats ne sont pas comme attendus. Les étudiants, en général, respectent les enseignants, sont distraits en classe et ne sont pas intéressés à faire de grands efforts pour les activités indiquées par l'enseignant. Ils sont satisfaits du minimum d'effort, satisfaits uniquement d'obtenir une bonne note et de sortir le plus rapidement en récréation.

Si nous voyons le sens que les enseignants donnent en France à la discipline, ils coïncident en grande partie avec les déclarations des professeurs au Chili, il faut se rappeler qu'ils se concentrent principalement à l'amélioration de l'appréciation esthétique par le biais de la réflexion et la critique de l'environnement dans une perspective de l'éducation civique. Ils abordent des problèmes liés à l'exploitation au travail, aux conflits interscolaires, à la diversité des cultes et, surtout, aux problèmes liés à la migration et aux attaques terroristes de ces dernières années. Comme c'est indiqué précédemment, les enseignants utilisent le programme librement. C'est pourquoi, à travers la systématisation de l'information contenue dans les observations, les enseignants utilisent diverses stratégies d'apprentissage fondées sur des thèmes différents à partir des mouvements politiques et culturels; les questions liées à l'histoire de l'art contextualisé au cours des périodes politiques qui ont donné lieu à des œuvres d'art. Plusieurs thèmes et contenus sont abordés à partir de la conjugaison des directives du programme, les intérêts des étudiants et les aspirations pédagogiques des enseignants. C'est pourquoi toutes les méthodes et activités menées dans ce domaine, exécuté par les enseignants et les projets réalisés par les étudiants, sont complètement différentes dans tous les établissements.

Étant donné que la vision au niveau du secondaire est centrée sur le résultat du processus de création continue et non uniquement sur l'esthétique de l'objet fini, ajouté au nombre d'heures disponibles pour la discipline dans ses différentes options, il permet aux étudiants de travailler sur leurs projets artistiques de manière décontractée sans que le temps soit un facteur de pression.

En vertu de l'existence des épreuves, le baccalauréat, examen que les étudiants passent à la fin du lycée, l'exploration artistique est montré dans leurs projets et les connaissances acquises au cours de leur scolarité, au moyen d'une présentation orale et écrite fondée sur le programme du cycle de la terminal, amène l'élève à développer son travail de manière engagée et à assumer ce sujet comme un espace de connaissance et non comme un loisir. Dans ce cadre, ce qui est enregistré dans la grille d'observation montre des évidences encourageantes. D'un côté, des enseignants motivés et des pratiques pédagogiques axées sur la compréhension et l'échange continue, souhaitant faire découvrir les artistes aux étudiants par le biais de projets de sensibilisation à la culture et des étudiants au monde de la création. Donc les résultats se sont des adolescents impliqués dans leurs projets et travaillant dans un environnement de création agréable.

Synthèse et Conclusion

Lorsque nous examinons les éléments qui caractérisent le développement de l'éducation artistique dans les lycées étudiés en France, ces derniers, pris en tant qu'instrument de mesure, révèlent et confirment le scénario de dégradation de l'enseignement d'arts visuels dans les lycées publics situés dans la région métropolitaine de Santiago du Chili.

Après avoir analysé les différences et les similitudes de la discipline en question, développé dans les deux pays – la France et le Chili –, et constaté des divergences, nous pouvons souligner le fait que de regarder du dehors, nous aide à réfléchir à la construction de la discipline que nous appelons « Arts Visuels » dans le système éducatif chilien.

La situation de l'éducation artistique contemporaine dans les écoles publiques est devenue complexe car sa mise en œuvre implique de prendre en compte différentes variables et conditions matérielles, financières et culturelles qui déterminent son efficacité et sa signification pédagogique. Ainsi, étudier les conditions dans lesquelles la matière d'arts plastiques est présentée dans le système éducatif français, géré dans un espace commun entre l'État et les communautés locales, nous amène-t-il à penser et à analyser la position de l'enseignement d'arts visuels au Chili, en gardant cependant à l'esprit le modèle économique particulier dans lequel est inscrit le système éducatif chilien.

Les fondements théoriques, exposés dans le chapitre II, liés aux capacités de l'éducation artistique chez l'être humain, ont pour base centrale le développement de la capacité créatrice basée sur l'imaginaire, sur la contemplation esthétique, la pensée critique et le renforcement de l'estime de soi par la reconnaissance de l'être en tant qu'individu, exprimé à partir de l'œuvre. Cependant, les caractéristiques et dimensions particulières qui qualifient cette discipline se contredisent sur différents plans, particulièrement dans le cadre du système éducatif régi par le modèle néolibéral qui est celui du Chili. C'est que plus largement, à la fois la dégradation grandissante de l'enseignement public chilien et la manière dont l'enseignement privé gagne du terrain montrent que les réponses apportées par les politiques publiques ne vont pas dans le sens d'une adéquation avec les changements culturels et sociaux, mais reflètent de manière latente la mise en place de politiques économiques et idéologiques matérialisées par une forte décentralisation dans la gestion et le financement de l'enseignement au Chili. Cette décentralisation, inscrite dans un processus à rationalité néolibérale, profite alors à l'essor de l'enseignement privé au détriment de celui du public duquel l'État se désengage. Le système éducatif chilien basé sur le profit, en se développant,

accroît le retrait progressif de l'abandon de l'État. Si l'école publique représente cette institution qui se doit de garantir un égal accès à tous, notamment en dispensant un enseignement d'égale qualité, elle éprouve à l'heure actuelle et dans le contexte chilien de plus en plus de difficultés à honorer cette mission, qui est somme toute, et comme dit, celle de l'assurance d'une intégration sociale et culturelle égale pour tous, et qui à ce titre devait permettre de compenser les inégalités sociales. Par conséquent, l'école publique se ghettoïse en accueillant dans ces effectifs plus de 38% d'étudiants dits « vulnérables » ; ce qui fait indéniablement baisser la mixité sociale dans ces établissements, lesquels par ces « nouvelles » caractéristiques socio-économiques due à la privatisation croissante du système éducatif chilien favorisent la ségrégation des étudiants en sélectionnant leur offre d'orientation possible. Aussi, les étudiants suivent-ils des trajectoires socio-professionnelles similaires à celles de leurs parents, les destinant à des emplois peu qualifiés et mal rémunérés. Alors que dans un système éducatif géré par l'État comme le système français, l'école publique accueille 83% de l'univers des étudiants. L'intégration et la mixité sociales que devait assurer l'école devient caduque. L'école au Chili renforce la différenciation entre les classes sociales, accentuant une ségrégation permise par la sélection des étudiants en fonction du revenu des familles.

En relation à ce qui vient d'être dit, si le modèle néolibéral affecte le système éducatif chilien de manière transversale, le programme scolaire constitue la pierre angulaire du maintien de ce système éducatif dans une logique de concurrence et dans un marché néolibéral de l'enseignement. Autrement dit, parce que le désengagement de l'État dans l'enseignement public crée un système à deux vitesses, la qualité de l'enseignement qui passe par la présentation d'un programme scolaire clair et uniforme est-elle aussi à deux vitesses avec un enseignement de qualité supérieure ou de qualité inférieure. Par conséquent, la qualité de l'éducation est qualifiée avec des résultats mesurables aux niveaux national et international, conçus économiquement à l'aide de tests de sélection multiples, ignorant le contexte dans lequel ils sont appliqués et en ignorant les connaissances qui ne font pas l'objet d'une mesure.

Dans le même temps, les directions données au développement et à la modernisation de l'enseignement artistique, se manifestent et affectent tacitement le travail des disciplines artistiques qui nous connecte à nous-mêmes et nous permet d'acquérir des expériences la rencontre avec l'autrui, de solidarité et de collectivité. Ainsi, grâce à la réduction du nombre d'heures d'arts visuels et à sa qualité facultative dans le programme scolaire, les disciplines

qui répondent à une vision utilitariste de l'apprentissage sont renforcés. C'est-à-dire axé sur la formation professionnelle, qui exclut toute forme de connaissance humaniste qui encourage la pensée critique, ou tout type d'apprentissage qui n'est pas considéré comme objectif dans la logique néolibérale.

De la même manière, la décentralisation de l'éducation a conduit à des niveaux de financement différents dans l'éducation publique. C'est le cas des municipalités qui disposent de ressources de plus en plus inégales. Par conséquent, le financement que chaque municipalité accorde aux établissements publics qu'elles administrent des financements particulièrement pour les disciplines qui font partie des tests standardisés comme les mathématiques et les langues aux dépens des domaines artistiques. Ajoutons que depuis l'utilisation des tests standardisés tels que SIMCE, certains établissements ont de plus en plus l'obsession d'obtenir de bons résultats puisque d'eux dépend la reconnaissance et le financement, voire la fermeture d'établissements.

Compte tenu des faibles résultats, les politiques éducatives néolibérales ont le prétexte idéal pour souligner que le système public est inefficace, de faible qualité. De sorte qu'en stigmatisant ces établissements, elles encouragent l'État à réduire ses subventions ou à fermer certaines établissements, au profit du développement du secteur privé. En ce sens, la répartition, puis la baisse des ressources financières et matérielles dans le système public a un impact direct sur les domaines artistiques, dont la mise en œuvre a besoin à la fois d'une place dans les programmes scolaires. Ainsi, les conditions requises pour l'enseignement d'arts visuels restent-elles invisibles. Leur attribuant peu d'importance et de faibles moyens, cet enseignement acquiert dans les lycées la réputation d'être un espace pour le loisir ou pour faire cadrer ou monter les qualifications des élèves.

Cette faible valorisation des arts visuels et artistiques rend ses enseignements particulièrement difficiles à réaliser. Par conséquent, laissant dans de nombreux cas de côté les formes d'investissement requises dont les ressources et infrastructures de la part des municipalités et des établissements d'enseignement de la région. Par exemple, une salle spéciale avec de l'espace pour la mobilité des étudiants, et où les étudiants peuvent travailler divers techniques et matériaux, avec un point d'eau pour le confort de ceux-ci, entre autres. Ne disposant pas des équipements technologiques nécessaires pour mettre en œuvre des contenus liés au langage visuel, certains de ces contenus ne sont donc pas enseignés.

En revanche, dans des pays comme la France, dont le système économique est de type mixte, dont, l'État continue à être le pilier de secteurs stratégiques tels que l'éducation. En ce sens, l'éducation artistique est soumise au contrôle de l'État, même si elle n'a pas encore atteint la démocratisation en termes d'accès pour tous en raison de son statut optionnel et de spécialité. Les conditions matérielles dans lesquelles cette matière est développée dans les lycées enseignés ont une réalité totalement opposée à l'éducation artistique développée dans un système éducatif régi par une rationalité néolibérale, comme au Chili.

Les conditions du développement de l'éducation ne se manifestent pas seulement dans ses conditions matérielles et ses programmes, mais se situent également dans les connaissances transmises par les enseignants, dont les connaissances et compétences dépendent de la formation initiale. Cela dit, nous voyons qu'en France pour intégrer l'éducation nationale en tant qu'agent public, l'État exige que les enseignants soient titulaires d'une maîtrise et aient réussi les examens du CAPES ou de l'Agrégation. Les résultats obtenus dans cette recherche montrent que tous les enseignants répondent à cette exigence. Une formation qui, en plus de leur apporter une stabilité d'emploi, leur permet de posséder de vastes compétences professionnelles spécifiques à la spécialité et au domaine pédagogique, qui se montre en classe grâce à l'utilisation des concepts et de connaissances propres à la discipline. Il faut souligner que les performances professionnelles et la transmission des contenus sont contrôlées par l'État à travers l'inspection pédagogique, les régions d'académie (IPR-IA) qui, en plus de mener des missions pédagogiques et d'administrer les centres éducatifs, inspectent les enseignants dans l'exercice de leurs qualifications et compétences.

En se référant à ce qui précède, en analysant la formation professionnelle des enseignants interrogés au Chili, nous constatons que la majorité n'a pas de diplôme de maîtrise ni aucune autre formation qualifiant leur exercice en classe; un seul des professeurs enquêté avait un diplôme de deuxième cycle. Cela s'explique notamment par la décentralisation administrative de l'éducation imposée par les politiques néolibérales pendant la dictature militaire, le statut de professeur d'État ayant été supprimé; l'État évitant ainsi la responsabilité de contrôler la qualité de l'éducation, que ce soit dans ses objectifs programmatiques ou dans la formation continue des enseignants.

Pour cette raison, dans le cas de cette recherche, bien que les enseignants déploient d'importants efforts pour mener à bien leur classe, nous voyons des enseignants qui ont des lacunes dans dans leurs compétences professionnelles. Aussi, un nombre important

d'enseignants montre-t-il une connaissance de base du langage artistique aussi dans sa vision plus réfléchissante de la classe d'arts visuels. En ce sens, les enseignants ont peu ou pas du tout de lien avec les connaissances liées à l'esthétique, à l'histoire de l'art, à la reconnaissance des références artistiques et aux contextes qui nourrissent la création artistique. Compte tenu des conditions énoncées ci-dessus, la matière est amené à enseigner la technique plutôt que ce que les orientations théoriques actuelles, soit l'expression basée sur la réflexion critique et la compréhension holistique de la pratique artistique. De cette manière, le manque de contrôle sur ce qui est enseigné dans la salle de classe, du fait d'un retrait progressif puis un presque total désengagement de l'État, affaiblit l'apprentissage des élèves des écoles publiques. Les connaissances solides et cohérentes qu'ils doivent acquérir ne sont ainsi pas toujours acquises.

Dans ce contexte, le problème des connaissances et des compétences en éducation artistique est renforcé par le manque de programmes de formation continue ou d'espaces de communication permettant aux enseignants une analyse des pratiques éducatives. Soit des échanges d'expériences, l'élaboration de stratégies d'apprentissage et des débats d'idées constructifs, relatifs à la compréhension commune d'une éducation et d'un enseignement artistiques. En l'absence d'espaces efficaces de collaboration et d'échanges, la pratique de la profession d'enseignant s'inscrit dans un individualisme, ce qui aboutit à un isolement professionnel qui rend caduc le processus d'informations professionnel et une démarche réflexive ; pourtant nécessaire à la pratique professionnelle. Les enseignants d'arts visuels, bien que conscients des besoins quotidiens et insatisfaits des conditions de travail précaires et instables, ne s'engagent pas pour autant dans la rédaction de propositions de collaboration, qui leur permettrait de créer des espaces de participation collaboratifs clairement définis. En d'autres termes, cela conduit à la formation d'une identité singulière d'enseignant, et à partir de laquelle sont obtenus des résultats qui contribuent à améliorer leur pratique professionnelle et leurs conditions de travail matérielles. Cette étude montre que les relations entre les professeurs d'arts visuels sont atomisées. Ils en viennent même à présenter une apathie devant le travail en collaboration avec leurs propres collègues.

L'absentéisme et l'individualisme, s'ils sont ici attribués aux conditions de l'exercice de la profession d'enseignant, sont également les symptômes de la rationalité hégémonique. Une subjectivité qui facilite la permanence et l'attribution du statu quo de la routine du fonctionnement de l'école. Face à l'incertitude du travail, les enseignants tentent de démontrer un haut niveau de compétences à travers la mise en place d'une auto-responsabilité, qui leur

permettrait de résoudre les obstacles qui se présentent au quotidien dans leurs pratiques professionnelles. Aussi, ces pratiques professionnelles sont-elles saisies par eux mêmes quand le programme caché apparaît. C'est-à-dire, d'une part, les enseignants de l'école publique sont les moins payés, ce sont ceux qui travaillent d'avantage et dans les pires conditions selon l'OCDE (El Dinamo, 15 septembre 2016) - ils reproduisent et prolongent les routines éducatives dont ils ne se considèrent pas habilités pour le faire.

En cohérence avec ce qui précède, pour pouvoir prendre en charge cette situation et, d'une certaine manière, légitimer ces pratiques dévalorisées, les enseignants exerçant dans un système éducatif sous la rationalité néolibérale finissent par agir selon une logique de performance maximale, et deviennent auto-producteurs, en prenant en charge la responsabilité de l'État : leurs pratiques pédagogiques et leurs connaissances spécifiques du métier, obtenir les résultats attendus par l'école - en concurrence constante, adopter un esprit d'entreprise. En conséquence, l'insatisfaction et le mécontentement des enseignants sont endigués par l'objectif d'obtenir, peut-être, une acceptation institutionnelle et de conserver ainsi son travail, même s'il est précaire et non protégé.

Maintenant, si nous regardons ailleurs, en France, la formation continue est un droit pour les travailleurs de l'Éducation nationale. En effet, l'État propose aux enseignants titulaires ou non d'améliorer leurs compétences, que ce soit sous forme de formation individuelle ou de congé professionnelle.

Ce qui précède nous ramène à l'idée qu'au Chili, étant donné que l'État ne prend pas en charge la formation continue des enseignants, le marché de l'éducation offre des formations, la responsabilité retombe sur l'enseignant, qui, à la recherche de connaissances actualisées et de la légitimation des compétences pour leur reconnaissance, n'a d'autre choix que de donner une partie de son salaire à des entreprises de formation, en tant qu'investissement personnel pour l'avenir. En ce sens, Denis Merklen (2013) explique que :

L'avenir est déterminé par l'autogestion individuelle. Le sujet, et non par la société, l'individu est le responsable de son être. Tout le mal qui se passe est la responsabilité du citoyen, qui n'a pas su anticiper ses souffrances dans le temps précis. Dans cette perspective, le risque d'une part et l'individuation de l'autre semblaient les deux faces d'une même pièce (cité dans Korstanjen 2014, p. 263).

Le système éducatif chilien, en évitant les conditions de réalisation et de maintien d'un domaine qui encourage la pensée critique, limite non seulement la diffusion des

connaissances, mais appuie et renforce également les difficultés que les enseignants rencontrent lorsqu'ils veulent enseigner les contenus du programme et accorder une plus grande importance à cette discipline. Plus précisément, les enseignants, dans l'intention de donner plus d'importance aux arts visuels, agissent non seulement en tant que travailleurs, mais aussi en tant que collaborateurs, versant une partie de leur salaire pour acheter du matériel que l'État ne subventionne pas ; les étudiants disposant par ailleurs de ressources limitées. En effet, tous les enseignants d'arts visuels interrogés au Chili ont avoué avoir consacré une partie de leur salaire à l'achat de matériel pour pouvoir enseigner dans des conditions plus favorables, contrairement au cas français, où tous les enseignants d'arts plastiques interrogés ont indiqué recevoir un financement de l'État pour ce domaine.

Cette subjectivité de la production maximale dans laquelle se trouve le professeur d'arts visuels finit par être transmise aux étudiants, par le transfert de programmes chargés de contenus à mettre en œuvre en quelques heures et dans les pires conditions. Conscients de ces conditions et exigences qui profilent une stratégie éducative particulière, les enseignants ont inventé une expression pour qualifier ces pratiques d'exercice du métier en même temps que les dénoncer : « travailler dans l'immédiat ». Cette expression, si elle souligne avec force une réalité de terrain, elle montre aussi que les enseignants sont plus soucieux de respecter les temps, que les contenus et ce qui peut fonctionner en classe que les processus ou dispositifs visant à mobiliser et à inspirer l'imagination par le biais de l'expérimentation et de l'apprentissage-enseignement à partir des souhaits des étudiants.

Contrairement au cas de l'enseignement des arts plastiques en France, et plus précisément, dans de nombreux cas d'enseignants interrogés dans la région Ile-de-France, ces derniers déclarent avoir des stratégies d'enseignement séquencées, grâce à la souplesse du programme, le nombre d'heures et de ressources allouées. L'enseignant dispose ainsi d'une latitude pour transmettre des connaissances et motiver à la pratique artistique de la manière qu'il juge la plus appropriée ; ce qui n'est pas le cas dans la situation chilienne.

En d'autres termes, l'objectif principal du processus éducatif dans le domaine d'arts visuels au Chili finit par être la réalisation du programme et non l'élève comme axe central dans l'éducation. Par conséquent, le développement de l'esprit critique devient un apprentissage monotone et sans intérêt pour les étudiants.

De manière analogue, le sens émancipateur de la pratique artistique est annulé puisque l'élève en arts visuels finit par reproduire la même subjectivité que la performance maximale. À

travers la systématisation de œuvres techniques, ornementales, réalisées dans des petits temps, les unes après les autres, sans conditions matérielles, centrées sur les exigences que lui impose le lycée, l'enseignement d'arts visuels perd son espace de réflexion et de contemplation pour devenir un autre espace de production. Le sens de cette discipline, s'il ne développe pas avec une position claire, également à le défendre en tant que savoir nécessaire à acquérir, finit par devenir un non-sens, une simulation de l'enseignement artistique.

Aussi, posons-nous la question suivante : si peu de crédits sont accordés aux arts visuels, dans l'enseignement au Chili et s'il est manifeste que cette discipline ne reçoit plus l'attention qu'elle avait, quel rôle peut encore bien jouer l'enseignement des arts visuels au Chili ? Dans et pour quelles perspectives ?

Ce qui différencie l'enseignement d'arts visuels d'autres matières est : « celui de la solidarité « reliant chacun » au sein d'une société avec « la possibilité effective de s'exprimer et de créer » afin de « comprendre le monde pour pouvoir éventuellement contribuer à sa transformation » (Pélissier, 1996, p.6). Considérant cette citation, et comme cela a été exposé dans le cadre théorique et confirmé par le sens que les enseignants donnent à cette discipline, l'enseignement des arts a une fonction culturelle et sociale qui cherche à générer des liens de solidarité de tolérance, une vision multiculturaliste basée sur les droits de l'homme, notamment en favorisant le respect d'autres peuples et des cultures. De même, l'art joue un rôle important dans la construction de l'identité des personnes, à savoir se confronter et se différencier des autres par une pratique artistique dont l'action est indissociable de la pratique critique.

Conformément à ce qui précède, l'enseignement d'arts visuels représente la possibilité d'exprimer des idées, des rêves et de donner une esthétique narrative au monde. En d'autres termes, l'enseignement de cette discipline constitue une sorte de proposition active de questionnement et de reconnaissance, du développement humain et de formation citoyenne, basée sur des actions réflexives. À cet égard, la culture scolaire est l'un des principaux lieux de transmission d'expériences significatives de la société pour se situer et comprendre la réalité, autour des droits civils et politiques et de la responsabilités des individus faisant partie d'une société; c'est un outil de socialisation. Nous nous ne naissons pas avec, et cela n'est pas spontané.

Toutes ces valeurs se répètent souvent dans les programmes éducatifs et sont inscrites dans les programmes, qui mettent l'accent sur l'utilisation de différentes activités qui les promeuvent.

Cependant, la position d'incapacité dans laquelle l'éducation artistique a été placée dans le système public chilien empêche de diriger le processus éducatif de cette discipline vers la construction de valeurs sociales. Étant donné le caractère rassembleur de ces éléments, il semble logique de penser que ces compétences sociales promues par l'éducation artistique ne sont pas conformes aux exigences d'une éducation néolibérale dont le modèle ignore tout en ce qui concerne le développement humain, le bien-être social et la culture.

L'éducation sans pensée critique, dans l'école publique, est une technologie de reproduction des conditions d'inégalité du système qui formerait intentionnellement des travailleurs obéissants des secteurs populaires à travers de la non-critique à l'ordre établi; suffisamment non réfléchies pour accepter à l'avenir des conditions de travail précaires, de nombre d'heures importantes et la réduction des avantages.

Futures pistes de recherche

Tout au long de cette enquête, nous avons essayé de rassembler tous les éléments révélateurs du développement actuel de l'enseignement des arts visuels au Chili et les obstacles auxquels le professeur doit faire face.

Les éléments comparatifs, relatifs au développement de cette discipline dans le système éducatif français, nous ont permis de connaître des caractéristiques, tendances et pratiques éducatives importantes. Ainsi, cette visée comparative a-t-elle permis de mieux comprendre et de mieux analyser les facteurs qui rendent difficile la mise en œuvre de l'enseignement de cette matière au Chili. En ce sens, grâce aux outils de collecte de données, nous avons pu connaître les perceptions des enseignants concernant leurs expériences, leurs pratiques professionnelles en classe et les conditions qui influencent le développement et l'enseignement de cette matière. De même, la comparaison nous a permis de construire une vision critique du modèle économique et de la participation de l'État chilien dans l'éducation publique.

Dans ce domaine, nous pensons que pour que l'enseignement des arts plastiques et visuels acquiert au sens large un espace de réflexion et d'expérimentation à travers la pratique artistique, il est nécessaire que celui-ci soit capable de positionner l'étudiant dans l'épicentre de son processus formatif, soit construire des relations sociales à partir de la réflexion et du dialogue ce qui permettra à l'étudiant, l'expression de son point de vue et de ses propositions.

Cependant, ces approches ne seront plus simples et plus efficaces que si les changements de pratiques d'enseignement, tant au sens de l'éducation en général que de celui de l'enseignement artistique, sont clairement définies et assumées par l'État. De la même façon, il devient nécessaire d'exposer les liens existants entre politiques éducatives et politiques culturelles. C'est le point de départ pour pouvoir établir par la suite des processus efficaces de contrôle, qui permettraient également de réglementer et de superviser la formation des enseignants et le travail en classe. La manière dont ces deux politiques s'établissent et s'articulent influencerait nécessairement la manière que l'enseignant a de réaliser et de mobiliser l'imagination des étudiants par l'expérimentation et le développement de leur réflexion par la pratique artistique.

Ensuite, la comparaison mise en place entre les systèmes éducatifs français et chilien, notamment dans leur manière de considérer l'enseignement artistique, nous a permis de comprendre que l'un des éléments qui, au fil des années, a donné de la vigueur au développement de cette discipline en France, est les politiques qui ont donné naissance à la matière et qui à sont tour ont rendu possible sa mise en œuvre dans la salle de classe. Nous pensons que des politiques dans ce même sens seraient dès lors susceptibles de renforcer cette discipline et sa position dans le cas chilien. Il s'agirait alors de créer des espaces de participation collaboratifs pour les enseignants, axés sur la discussion et l'échange d'expériences et l'élaboration de stratégies d'enseignement afin de corriger les lacunes en matière de formation et ainsi de mettre à jour leurs pratiques professionnelles. De la même manière, il est nécessaire de promouvoir l'autonomie des enseignants qui leur permettra tout au long de la discussion de générer des propositions et des défis afin de développer les classes avec une plus grande sécurité dans leur enseignement. Cela demande donc la construction d'une culture collaborative, la valorisation des capacités créatrices des professeurs et des étudiants, la stimulation de la participation dans la prise de décisions par rapport aux sujets scolaires qui les impliquent, ainsi que la promotion du développement des responsabilités de chacun au sein du processus éducatif. De cette manière, un climat d'échanges et de dialogue entre pairs pourrait être ainsi créé. Celui-ci faciliterait l'exercice de la liberté de planifier, d'apprendre et d'évaluer, dirigé vers un projet éducatif construit de manière conjointe, tant pour obtenir le développement de l'esprit critique et de la pratique artistique des étudiants, que pour la revitalisation de la profession d'enseignant elle-même.

En outre, et en ce qui concerne les pistes de recherche futures, nous pensons qu'il est pertinent d'enquêter sur le type de relations qui existe entre les mailles curriculaires des carrières pédagogiques en arts et leur relation avec les contenus proposés par les programmes d'études dans l'enseignement secondaire dans le domaine des arts visuels.

En effet, sur la base de cette recherche et en tenant compte du fait qu'en raison de la décentralisation administrative de l'éducation, les municipalités sont responsables de la gestion des établissements d'enseignement par l'intermédiaire des départements de l'éducation municipale (organismes dont les directeurs et les projets éducatifs sont choisis et déterminés par le maire), il reste pertinent de comprendre dans quelles perspectives esthétiques et visuelles l'enseignement de cette discipline est transmise dans des lycées administrés par des municipalités économiquement inégales et dirigées par des mairies aux positions politiques opposées ? En d'autres termes, quels sont les déterminants de ces perspectives ? Sont-elles politiques ? Économiques ? Idéologiques ?

Pour conclure, il semble important de mentionner que la pertinence de nos recherches est due à la rareté des études scientifiques, particulièrement sociologiques, sur le développement de l'enseignement des arts plastiques et arts visuels au Chili. Elle est donc l'occasion de produire de nouvelles connaissances sur la réalité du développement de cette discipline, ainsi que les pratiques professionnelles et disciplinaires des enseignants qui l'enseignent. Basée sur des témoignages des enseignants des arts plastiques et visuels qui enseignent dans des écoles dépendantes des municipalités et inscrites dans un modèle néolibéral au Chili, mais également en France, dont le système éducatif est réglementée par l'État, cette recherche offre des perspectives qui permettent de comprendre les caractéristiques du contexte national qui déterminent les conditions d'enseignement, et qui donnent à comprendre le développement de la matière. Aussi, s'agit-il d'un diagnostic qui nous permet d'enrichir la dimension technique du modèle du système éducatif chilien. À ce titre, il est important de souligner que cette recherche acquiert une importance particulière dans le contexte socio-économique actuel, dans lequel les revendications des professeurs et des étudiants pour une éducation publique de qualité remplissent l'agenda des politiques publiques au Chili en ce XXIème siècle.

Bibliographie

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M. (2015). *Redevolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, España: Catarata.
- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Informe factores asociados a resultados educativos. En línea [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores asociados a los resultados educativos.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores_asociados_a_los_resultados_educativos.pdf)
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB.
- Agirre, I. (2010). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1(1), 001-019. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/198373482161>
- Agirre, I. (diciembre, 2015). Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza. *Universidad Alberto Hurtado*. En línea <https://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza>
- Alarcón, P. (noviembre, 2015). La desigual distribución de recursos municipales Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz ICAL. En línea: <http://www.ical.cl/2015/11/la-desigual-distribucion-de-recursos-municipales/>.
- Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos. *Centro de Estudios Públicos*, N° 54, pp. 125-151
- Augustowsky (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Aróstegui Plaza, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, N°14, pp.11-27.
- Bachelet, M. (juin, 2017). Cuenta pública ante el congreso pleno. Valparaíso, Chile. En línea

- <https://www.24horas.cl/incoming/article2402871.ece/BINARY/CUENTA%20PRESIDENCIAL%2001%20DE%20JUNIO%202017>
- Baqué, P. (septembre, 2006). « Ombres et Lumières » L'éducation artistique en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 42, pp. 109-118. [PDF]. En ligne <file:///C:/Users/amelia/Downloads/ries-1102.pdf>.
- Barrère, A. (1998). Les forçats de l'école. Réflexion sur la valeur du travail au lycée. *In Spirale. Revue de recherches en éducation*, N° 22. Les valeurs en éducation et en formation, pp. 105-113.
- Barrère, A. (Novembre, 2016). La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales, *Propuesta Educativa* N° 46 – Année 25, Vol. 2, pp.75-83.
- Bastide, R. (2006). *Arte y Sociedad*. México: Fondo de la Cultura Económica. México.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Beyer, H., Eyzaguirre, B., y Fontaine, L., (2001). La reforma educacional chilena editado por Juan Eduardo García Huidobro. *Revista Perspectivas*. 4, (2) pp.289-314.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (Novembre, 2018). Docentes titulares y a contrata en el sector municipal (2017). Porcentajes por región y comuna. En ligne https://www.bcn.cl/obtienearchivo%3Fid%3Drepositorio/10221/26142/1/BCN_Distribucion_dotacion_docente_municipal_ano_2017.docx+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2005). *L'enquete et ses methodes: l'entretien*. Paris, France: Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Brameret, S. (2011). Les relations des collectivités territoriales avec les sociétés d'économie mixtelocales : recherche sur l'institutionnalisation d'un partenariat public-privé. LGDJ, 271, pp.XIII-448, Bibliothèque de droit public, 978-2-275-03787-5. ?hal-01951856?
- Bravo Vargas, V. (2012). Neoliberalismo, protesta popular y transición en Chile, 1973-1989. *Política y cultura*, N°37, pp. 85-112. En ligne http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422012000100005&lng=es&tlng=es.

- Bronckart, J.P. (1999). La conscience comme “analyseur” des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Ed.) *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris : La Dispute. En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37587>
- Brondeau-Four M.J. et Terville-Colboc, M. (1996). *Du dessin aux arts plastiques Repères historiques et évolution jusqu'en 1996*. [PDF]. En ligne <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/du-dessin-aux-arts-plastiques-pdf>
- Bruner, J. (11 décembre 2005). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. En ligne <http://www.brunner.cl/?p=485>.
- Bruner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Caiceo, J. (2015). Los sistemas estandarizados de evaluación en Chile: participación de Mario Leyton Soto y Erika Himmel König. *Historia de la Educación*, N°34, pp. 357-371. doi:10.14201/hedu201534357371
- Campos y Covarrubias, G., Lule Martínez, E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. VII, (13), 45-60.
- Campos, P., et Fuentes, R. (25 de septiembre 2017). Abraham Magendzo: No existe preparación para formar ciudadanos con pensamiento crítico. *Diario UChile*. En línea <http://radio.uchile.cl/2017/09/25/abraham-magendzo-no-existe-preparacion-para-formar-ciudadanos-con-pensamiento-critico/>.
- Candina, A. (2009). *Por una vida digna y decorosa. Clase media y empleados públicos en el siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Esfera de Papel Libros.
- Cardoso, V. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios Públicos*, 9 (18), pp.176-193.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: 2ªed. Tillas: Universidad Virtual ITESM.
- Castelblanco de Segura, A., M. (1987). Educación por medio del Arte. *Pontificia Universidad Javeriana*, pp. 15-34.
- Castillo, R (2000). *Chile 100 años de Artes Visuales, primer periodo 1900-1950. Modelo y representación*. Santiago: MNBA.
- Cazanga, O. (2013). Crisis de la educación en Chile: 1973-2000. *Fortín Mapocho*. En línea <http://www.fortinmapocho.com/detalle.asp?iPro=791&iType=126>.
- Cazanga, O. (2013). Crisis de la educación en Chile: 1973-2000. Santiago. En línea <http://www.fortinmapocho.com/detalle.asp?iPro=791&iType=126>.

- Cobos, D. (2014). *Educación artística en Chile: diagnóstico de actuales prácticas docentes y posibles perspectivas*. (Thèse doctorale). Universidad de Valladolid y Universidad de Chile. Valladolid, España – Santiago, Chile. En ligne: <http://www.observatoriogcuchile.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Tesis-Doctoral-Junio-2014.pdf>.
- Coicaud Jean-Marc. (2001). *L'Introuvable démocratie autoritaire, Les dictatures du Cône Sud : Uruguay, Chili, Argentine (1973-1982)*. Paris: L'Harmattan.
- Conejeros, J., P. (1999). *La influencia cultural francesa en la educación chilena 1840-1880*. Santiago, Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas de educación artística*. Santiago: 2da Edición. En ligne http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf.
- Consejo para la transparencia (2013). Proceso fiscalización, corporaciones municipales salud y educación. En ligne http://www.consejotransparencia.cl/consejo/site/artic/20130930/asocfile/20130930093945/resultados_fisc_corporaciones_2013.pdf.
- Cooperativa.cl (25 de noviembre 2011). Mineduc: Es “completamente erróneo” suponer que está la opción de no hacer clases de música. En ligne: <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/mineduc-es-completamente-erroneo-suponer-que-esta-la-opcion-de-no-hacer-clases-de-musica/2011-11-25/071412.html>.
- Corporación nacional de reparación y reconciliación. (1996). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, Tomo I*. Santiago: Andros impresores.
- Correa, S., Ruiz-Tagle, P. (août, 2006). *Reformas al sistema educacional chileno*. Universidad de Chile, Facultad de Derecho [PDF]. En ligne http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/REFORMAS_AL_SISTEMA_EDUCAIONAL_CHILENO%5B1%5D.pdf.
- Cortese. A. (Janvier, 2004). Trabajo en Equipo: Descubriendo el talento Colectivo. Management: archivo, 2002. Argentina. Publicado. www.sht.com.ar/archivo/manegement/en_equipo.htm.
- Cox C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 10*. En ligne www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf.
- Cox Cristian, *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*, Santiago de Chile. En ligne www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educacion_chilena_cox.pdf.
- Cox, C. (1989). *Autoritarismo, mercados y conocimiento: evaluación de las políticas de educación superior en Chile en los 80*. Santiago: CIDE.

- Cuevas, J.A. (2002). *Materiales para una memoria del profesorado*. Santiago Chile: Ediciones Populares.
- Chanteaux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue Française de pédagogie*, 87, pp.5-13.
- Chanteaux, M. (1998). La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques. *Académie de Nantes – Espace pédagogique*. En ligne http://www.arts-plastiques.ac-versailles.fr/IMG/pdf/chanteux_la_pratique_des_eleves.pdf.
- Chanteaux, M. (2001). Quelques réflexions à partir de l'expression « éducation artistique et culturelle ». En ligne https://arts-plastiques.ac-versailles.fr/IMG/pdf/chanteux_quelques_reflexions.pdf
- Chile. (2002). Constitución Política de la República de Chile 1980 (8va. ed). Santiago: Jurídica de Chile.
- Darras, B.& Kindler, A-M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation. *Publics et Musées*, 14, pp. 15-37.
- Defresne, M. (décembre, 2016). Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé ?. *Éducation et formations*, Ministère de l'éducation nationale (N°42), pp.35-56. [PDF]. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_92/08/7/depp-2016-EF-92_686087.pdf.
- Del Bayle, J, L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris-Montréal: L'Harmattan.
- Del Campo Ramírez, Socorro M. (2000). “El papel de la educación artísticas en el desarrollo del educando”. *Educar. Revista de Educación/Nueva época*, N°. 15/octubre-diciembre. En ligne <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15Martin.html>.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, France: ESF.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Diadenys, J. (2010). *Estrategia didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad en la carrera de Psicología*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos. En ligne <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/1009/indice.htm>
- Diederick Schönau. (2001). Presidente Mundial de INSEA. *Conferencia publicada por Revista EDUCARTE* N°23.
- Dockendorff, M. (2015). *Número de alumnos por curso: un estado del arte* (Thèse de Magister). Pontificia Universidad Católica de Chile. En ligne <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15783/000656411.pdf?sequence=1>

- Duchesne, S. Pratique de l'entretien dit "non-directif". M. Bachir (dir). Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique, PUF, pp.9-30, 2000, Curapp, 2-13049-0328. <halshs-00841927>
- Dumenil, G. & Levy, D. (2011). *The crisis of neoliberalism*. Cambridge, Mass. y Londres: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y Sociología*. México: Ed. Colofón.
- Durkheim, É. (1996). *Détermination du fait moral. Sociologie et philosophie*. Paris, France: P.U.F.
- Duru, B, M, et Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin/VUEF.
- Duru, Bellat Marie et Van, Zanten Agnès, (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin/VUEF.
- Educación2020. (20 juin de 2017). Abraham Magendzo: "La educación históricamente ha tenido miedo de analizar las controversias de la sociedad". En ligne <http://educacion2020.cl/noticias/abraham-magendzo-la-educacion-historicamente-ha-tenido-miedo-de-analizar-las-controversias-de-la-sociedad/>
- EducarChile. ¿Debe eliminarse el SIMCE?. En ligne: <http://ww4.educarchile.cl/ech/pro/app/foro?id=225032>
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, España: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K, Sthuhr, P. (2003). *La educación en el arte post moderno*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel del arte en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Elizondo, C., Maira, L., (2000). *Chile-México: DOS Transiciones Frente a Frente/Two Transitions Face to Face*. México: CIDE-Prochile-Grijalbo.
- Emol (17 janvier, 2012). Profesores rechazan reducción de horas de clases de Artes, Música y Educación Tecnológica. en ligne <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/01/17/522076/profesores->

- Errazuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile 1797 – 1993*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Errazuriz, L. (2009). *Dictadura militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Espinassy, L. (2009). Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. in J-C., Chabanne ; M., Parayre, E., Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. (pp. 173-184) Paris : L'Harmattan. coll. « Art, Transversalité, Éducation» En ligne <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01420867/document>
- Espínola, V. (1991). *Descentralización del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.
- Eyzaguirre, B. et Fontaine, C. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: CEP.
- Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. Association REDLCT | *Recherches en didactiques* N° 19 pp 39-50
- Faustinelli, M. (1967). *Las Artes para Todos*. Madrid, España: Santillana.
- Fernández, A., et Jorquera, M. (Septembre, 2007). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. N° 14, pp. 95-107.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y Castigar*. 5ª edición, Madrid, España: Siglo XX.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foxley A. M. (septembre 2002). Les Politiques Culturelles au Chili, 1990-2002: Une nouvelle relation entre l'Etat, la société et le marché ? », thèse de DEA sous la direction de Renée FREGOSI, IHEAL Paris.
- Foxley, A. (1988). *Experimentos Neoliberales en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago, Chile: ICIRA.

- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fuentes, R. (13 diciembre, 2018). Profesores a contrata: entre el miedo y la precariedad laboral. *Diario UChile*. En línea <https://radio.uchile.cl/2018/12/13/profesores-a-contrata-entre-el-miedo-y-la-precari-idad-laboral/>
- Fullan M. y Hargreaves A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A
- Gaete, M.; Miranda, L.; Ramírez, M. (2007). *Arte y Filosofía en el Currículo Escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: LOM.
- Gaillot, B. (2005). Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève : A propos du « projet » en classe de troisième des collèges. En línea <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/projetetautonomieenartsplastiques/proj.pdf>
- Gairin, J. et Martín Bris, M. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (I), pp. 113-151.
- García Montero, I. (2002). La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. *Revista Temas*. En línea biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/.../05G001.pdf
- Gardner, K. y Grunbaum, L. (1996). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Garretón, M.A. (1992). *Estado y Política Cultural. Fundamentos de una nueva institucionalidad*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Garretón, M.A. y S. Sosnowski, B. Subercaseaux. (1993). *Cultura, autoritarismo y redemocratización en Chile*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Gauthier, P.L. (2003). II El sistema educativo francés. CIEP. *Quaderns Digitals*, pp. 29-65. [PDF]. En línea http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_7171/enLinea/5.pdf.
- Gilles, A. (1994). *Éléments de méthodologie et d'analyses statistiques pour les sciences sociales*. Québec, Canada: Ed. Mc Graw-Hill.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, España: siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid, España: Amorrortu.
- González, G., y Lizama, M. (2013,). Análisis de la educación artística en Chile. *Revista Arte en la Chile*. N°3, pp. 4-5. En línea

<http://www.libros.uchile.cl/files/revistas/facultades/artes/ArteEnLaChile/03/files/assets/basic-html/page4.html>.

Goodlad, J.I. (1966). *The changing school curriculum*. New York, EE.UU: The Fund for the Advancement of Education.

Hargreaves, D. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School, Culture, Curriculum and Community*. London, England: Routledge and Kegan Paul.

Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Akal.

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid, España: Ed. Morata.

Hernández, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Hernandez, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, España: Octaedro.

Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill-Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill-Interamericana.

Herth-Gerber, C. (2014). *Enseigner les arts plastiques : contexte representations et valeurs*. (Thèse Doctorale en Arts inédite). Université Paris I Panthéon Sorbonne, Paris, France.

Hoffmann, J. (1999). *La Evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Edit. Mediação.

Huberman A. ; Michael, Miles Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Broeck-wesmael, S.A.

IDIE DE FOMENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, Eugenio LLona Mouat, Coordinador, Veronica Perez Ruiz, Directora Oficina OEI-Chile, Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana, junio 2011. En ligne http://www.idea-educ.cl/descargas/educacion_artistica.pdf

Imbernón, F (s.f). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. en ligne http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf.

Jarraud, F. (11 juin 2019). Bilan social: Explosion des non titulaires et des démissions. *Le café pédagogique*. En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/06/11062019Article636958340215971850.aspx>

- Kemmins, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et sociétés*, 19(1), pp. 83-97. doi:10.3917/es.019.0083.
- Kerlan, A. et Zask, J. (2017). Éducation artistique et démocratie. Recherche & formation, 86 (3), 115-121. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2017-3-page-115.htm>.
- Korstanje, M. (2014). Robert Castel, Gabriel Kessler, Denis Merklen, Numa Murard (2013): Individuación, Precariedad, Inseguridad: ¿desinstitucionalización del Presente? Buenos Aires, Paidós. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(29), 261-267. doi:<https://doi.org/10.5944/empiria.29.2014.13148>.
- Lagouette, D. & d'Enfert, R. (2004). *Du dessin à l'école de 1800 à nous jours*. INRP Musée national de l'éducation.
- Larrañaga, O y R. Herrera. (2008). Los recientes cambios en la desigualdad y la pobreza en Chile. *Estudios públicos* N°109.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Hurtado.
- Latorre, C.L., Núñez, I., González, L. E., y Hevia. R. (1991). *La Municipalización de la Educación. Una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago, Chile: PIIE.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lechner, N. (Janvier- juin 2014). El debate sobre Estado y Mercado. *Revista Estudios*, N° 31, pp. 237-248.
- LOCE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 10 de Marzo de 1990.
- Loeffel, L. (2009). *Enseigner la démocratie nouveaux enjeux défis*. Paris, France: Armand Colin.
- Longo, T, (2001). La réforme éducative sous le régime de Pinochet : histoire d'une expérimentation néo-libérale. *Carrefours de l'éducation*, Université de Picardie, n°11, pp, 104- 119.
- Lowenfeld, V., y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid, España: Síntesis, S.A.

- Mace, G. (2003). *Méthodes en Sciences Humaines. Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : 4 Ed. Editions De Boeck Université.
- Marco Curricular de la Educación Media, Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza media. Ministerio de Educación. República de Chile mayo de 1998.
- Marchive, A. (2012). BARRÈRE Anne. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, *Revue française de pédagogie*. En ligne <http://journals.openedition.org/rfp/3724>.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid, España: Pearson.
- Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y la Cultura*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Marx, K (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Moscú, Russie: Ed. Progreso.
- Marx, K et Engels, F. (2013). *Manifiesto del partido comunista*. Madrid, España: Fundación de investigaciones marxistas.
- Marx, K. (2014). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris, France: Les Éditions Sociales.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *The Psychological Review*, vol.50, n°4, p.370-396.
- Mendras, H. (1975). *Eléments de Sociologie*. Paris, France: Armand Colin.
- Menz, V., Muñoz, A. (2012). *Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile. Análisis del problema en el marco de la enseñanza de las artes visuales y la mediación artística institucional*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile. Santiago, Chile. Fecha de acceso: 26 de junio 2016. En línea: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/ar-menz_v/pdfAmont/ar-menz_v.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de la Recherche. (2017). Repères statistiques. Paris: MER: Synthèse de travaux de la DEP. Paris: MER [PDF]. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf
- Ministerio de desarrollo social (2016). Región metropolitana de Santiago índice de prioridad social de comunas 2015. En línea: <https://www.gobiernosantiago.cl/wp-content/uploads/2014/12/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2015.pdf>.

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. En ligne: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles30013_recurso_17_01.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. En ligne: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506111603060.OrientacionesPEI.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Orientaciones Programa de Estudio Primero medio. En ligne: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37198_programa.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Estadísticas de la Educación 2017. En ligne: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Mizala, A., Romaguera, P. (juin, 2000). Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile. Documento de trabajo 82, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. En ligne <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/01sistemas%20de%20incentivos%20SNED.pdf>.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France: Édition du Seuil.
- Morin, Edgard. (2002). *Ética y globalización*. En ligne http://www.ucipfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH01/1.BARCELONA/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas-Complementarias/news21_morin.pdf.
- Moulian, T. (2002). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Murard (2013): Individuación, Precariedad, Inseguridad: ¿desinstitucionalización del Presente? Buenos Aires, Paidós. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(29), 261-267. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.29.2014.13148>
- Naranjo, C. (7de agosto, 2018). Tenemos una educación que le está robando a la gente su conciencia, su tiempo y su vida. *El mostrador*. En ligne <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2013/06/25/claudio-naranjo-tenemos-una-educacion-que-le-esta-robando-a-la-gente-su-conciencia-su-tiempo-y-su-vida/>
- Nubiola, J. (2001). La abducción o la lógica de la sorpresa. *Rev. Electrónica Razón y Palabra*. En ligne http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_jnubiola.html.

- OCDE (2009). Estudios territoriales de la OCDE Chile. Santiago, Chile: OCDE y Ministerio del Interior Gobierno de Chile. En ligne: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/est.ocdeCh.pdf>.
- OCDE y Ministerio de Educación Nacional (2017). OCDE Revisión de recursos escolares CHILE. En ligne <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/12/OCDE-Revisi%C3%B3n-recursos-escolares.pdf>.
- Oliva, M. (Août-Dic, 2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos, Valdivia*, 34, N°. 2, p. 207-226.
- Oliva, M. (May- Août, 2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 15, N°. 44, p. 311-328.
- OPECH. ¿Ley subvención escolar preferencia? Notas para la discusión. 2008. *Documento de trabajo N.º 2*. En ligne http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/LEY%20%20SUBVENCION%20%20PREFERENCIAL_Corregido_Versi%C3%B3n%20%20Final.pdf.
- Palma, I. (2011, diciembre). Menos arte en la educación, menor acceso al conocimiento. Facultad de Artes, Universidad de Chile. En ligne <http://www.artes.uchile.cl/u/preview/noticiaImp.jsp?id=77343&idDesktop=Artes>.
- Pélissier, G. (1996). Le devenir de l'enseignement des arts plastiques - La question de la didactique. Publié par le CNED. En ligne https://arts-plastiques.ac-versailles.fr/IMG/pdf/pelissier_-_le_devenir_de_l_enseignement.pdf
- Pélissier, G. (s.d). La pratique, du point de vue des arts plastiques dans le secondaire. En ligne https://arts-plastiques.ac-versailles.fr/IMG/pdf/la_pratique_pelissier.pdf
- Péquignot, B. (2007). *La question des oeuvres en sociologie des arts et de la culture*. Paris, France: L'Harnattan.
- Peretz, H. (1998). *Les Méthodes en Sociologie : L'observation*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid, España: La Muralla S.A.

- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Perronet, S. (13 juillet, 2013). Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors. *Note d'Information*. MEN-DEPP, pp. 1-6. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/4/DEPP_NI_2013_13_temps_travail_enseignants_second_degre_public_2010_260464.pdf.
- Piaget, J. (1968). *El Cuerpo Docente y la Investigación*. Barcelona, España: Crítica.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. 1ra ed. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto V, I., Girardi, A. (2012). Bruno Pequignot: La reticencia a la imagen siempre es política, *laFuga*, 13. En ligne <http://2016.lafuga.cl/la-reticencia-a-la-imagen-siempre-es-politica/480>.
- Plomp, T. Jeerd. (22 mars, 1992). Conceptualización de un marco de investigación educativa comparada. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, pp. 297-307.
- PNUD. (2002). *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. New York: Ediciones Mundi- Prensa.
- Poblete, C. (23 noviembre, 2011). La escuela en silencio: fin de la obligatoriedad de la educación musical. *El Mostrador*. En ligne <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/11/23/la-escuela-en-silencio-fin-de-la-obligatoriedad-de-la-educacion-musical/>.
- Poulot, D., Pire, J-M., y Bonnet, A. (2010). *L'éducation artistique en France: du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelle, XVIIIe – XIXe siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Poussier, I. (2009). Las artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés). *Revista educación y pedagogía*, 21(55), pp. 75-88.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rancière, J. (2010). *El viaje ético de la estética y la política*. Santiago, Chile: Palinodia.
- Read, Herbert. (1973). *Arte y sociedad*. Londres: Faber and Faber.
- Rojas, P. (Mars, 1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. Centro de Estudios Públicos, N°71, pp. 121-175. En ligne <https://www.cepchile.cl/remuneraciones-de-los-profesores-en-chile/cep/2016-03-03/184445.html>.

- Roux, C. (1999). *L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline*. Paris, France: Chambon.
- Ruiz, C. (1997). "Educación, Mercado y Privatización". Santiago. Fecha de acceso 17 de marzo 2017. En línea: <web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LUM.
- Runge, A. (2002). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Saïet, P. (1991). A propos d'autonomie. Rectorat de l'académie de Nantes. En ligne https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/autonomie_1417268777451.pdf
- Salinas, A. (2011). *El docente de artes como mediador cultural. Necesidad de un nuevo perfil del docente de artes visuales en el contexto cultural actual*. (Thèse de Master). Université du Chili, Santiago. Chile. En ligne www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-104.htm.
- Sauve, P. (24 janvier 2015). Éléments pour une histoire des enseignements artistiques. *democratisation-scolaire.fr*. En ligne <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article200>.
- Sohr, R. (2012). *Chile a ciegas*. Santiago, Chile: Ed. Debate.
- Thouroude L.(1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. In: *Revue française de pédagogie*, 119, L'éducation préscolaire. pp. 39-46, doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1165>
- Torres, R.M. (28 junio-1 julio, 1995). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial, présenté au séminaire O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo.
- Universidad Católica de Córdoba. (2008). ¿Qué entendemos por educación integral. En línea http://www2.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf.
- Ventura, D. (Septembre, 2013). Por qué el golpe de Estado en Chile es tan emblemático. *BBC Mundo*. En línea http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130906_chile_11_septiembre_golpe_emblematico.
- Vera, V., Bertha, L. (Octubre-décembre, 2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educar. Revista de Educación/ Nueva época* N°. 15. En línea: <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15vera.html> 10/08/07.

- Vigotskii, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris, France : La Découverte.
- Wallon, H. (1958). Fondements métaphysiques et fondements dialectiques de la psychologie. In: *Enfance*, tome 16, N°1-2, 1963. Buts et méthodes de la psychologie. pp. 99-107. En ligne https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1963_num_16_1_2315.
- Wanschelbaum, C. (2015). *Educación y lucha de clases. Anibal Ponce*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg. *Perfiles Educativos*, XXXVII (149), pp. 219-228.
- Weibel, M. (2013). Así nació la educación de Pinochet. *The Clinic*. Santiago, Chile. En línea <<http://www.theclinic.cl/2013/06/27/asi-nacio-la-educacion-de-pinochet/>>. (Acceso: 18 marzo 2017).

Annexe 1 : Consentement libre et éclairé



Consentement libre et éclairé²¹

The logo for CERLIS, consisting of the word 'cerlis' written in a light blue, cursive, handwritten-style font.

Titre de la recherche : L'actuel enseignement d'Arts Visuels dans le contexte des lycées publics au Chili

Sous la codirection de Anne Barrère et Bruno Pequignot.

Université Paris Descartes

Ecole doctorale « Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés » (ED 180)

CERLIS - Centre de recherche sur les liens sociaux - UMR 8070

Chercheur : Virginia Benitez ;

Mail : virginiapazb@gmail.com; Téléphone : [0785187395](tel:0785187395)

Vous avez été invité à participer à l'étude « L'enseignement des Arts Visuels dans les Lycées publics de la Région d'Ile de France » à charge de la chercheuse Virginia Benítez, étudiante du programme de Doctorat en Sciences de l'Education de l'Université Paris Descartes. L'objet de cette lettre consiste à solliciter votre autorisation pour participer à la présente recherche.

Quel est l'objet de cette recherche ?

Notre objectif est de comprendre la réalité vécue par les professeurs d'Arts Visuels qui travaillent actuellement dans des lycées publics de la région Ile-de-France. Ainsi nous voudrions identifier le sens qu'ils donnent à l'enseignement artistique, sa relation avec le milieu, la manière avec laquelle ils appliquent les programmes d'études dans l'enseignement secondaire mais également les obstacles contre lesquels doit lutter l'enseignant d'Arts Visuels pour créer des processus gestionnaires en vue de la formation intégrale des élèves à travers la pratique artistique. A partir de cet objectif, nous établirons une comparaison entre les programmes et les

²¹ Source : Pontificie Université Catholique du Chili

méthodologies que les enseignants d'Arts Visuels de la France et du Chili utilisent pour le développement de leurs cours. Notre comparaison mettra l'accent sur les évolutions ou la construction de repères que le système éducatif français a développé dans ce domaine.

En quoi votre participation consiste-t-elle, et combien de temps durera?

Votre participation consistera à participer à une interview que l'enquêteur réalisera afin de connaître la réalité vécue par les professionnels du métier d'enseignant et de savoir comment l'exercice de leur travail se développe dans les lycées publics.

L'interview durera 1 heure et sera réalisées conformément à la disponibilité du professeur, qui sera contacté par le chercheur au cas de l'avis favorable de votre part.

Quels sont les risques de cette participation ?

Votre participation n'implique aucun risque pour vous.

Quels bénéfices pouvez-vous retirer de cette participation ?

Votre témoignage nous aidera à connaître la réalité que les professeurs d'Arts Visuels vivent dans les lycées publics de la région d'Ile de France. Ce témoignage sera considéré comme un outil de mesure pour contribuer à la construction théorique que nous réaliserons au travers d'analyses, d'interviews, éléments qui seront inclus au sein des résultats de notre recherche. Par ailleurs, notre recherche doctorale cherche également à être un témoignage dont l'objectif est la contribution à la réorientation de la discipline et une amélioration de la formation.

Qu'en est-il de l'information et des données que vous livrez ?

Les données analysées seront utilisées pour l'élaboration de rapports de recherche qui pourront être partiellement présentés (en fonction des caractéristiques de la recherche) aux personnes qui s'intéressent à ce sujet au travers de présentations académiques telles que la thèse en cours, les communications, colloques et les articles dérivés de la thèse. Les interviews seront transcrites dans un fichier annexe qui sera inclus dans la thèse doctorale. Les professeurs sujets de recherche pourront lire les transcriptions des interviews dès que celles-ci seront classées. Si le professeur le désire, l'anonymat total des données sera garanti pour éviter l'identification du sujet de recherche. Un code alphanumérique sera utilisé pour identifier le matériel en fonction de chaque professeur.

Est-on obligé de participer ? Pouvez-vous changer d'avis après avoir participé ?

Vous n'êtes pas du tout obligé de participer à cette étude. Si vous y participez, vous pouvez cesser de le faire à tout moment sans aucune conséquence.

Qui pouvez-vous contacter pour en savoir davantage sur cette étude ou en cas de doutes ?

Si vous avez une quelconque question à propos de cette recherche, vous pouvez contacter Anne Barrère via l'adresse électronique anne.barrere@parisdescartes.fr ou Bruno Pequignot via bruno.pequignot@univ-paris3.fr. (directeurs de recherche).

Directeur de l'Ecole doctorale : Pr Olivier Martin, Secrétariat de l'ED 180 : Mme Christine Girard, téléphone : 01 40 46 29 76. Service des doctorats : M. Jérôme Brocheriou, téléphone : 01 40 46 29 72

J'accepte de participer à cette recherche dans les conditions précisées dans le document d'information. Au cas de l'avis favorable de votre part, merci de bien vouloir indiquer vos coordonnées :

Signature (du/de la) participant (e) Nom et prénom (du/ de la) participant (e)

Contacte (du/de la) participant (e) Etablissement d'enseignement

Signature du chercheur Lieu et date

Je n'accepte pas de participer à cette recherche dans les conditions précisées dans le document d'information.

(Si vous n'acceptez pas de participer à cette enquête, merci d'indiquer vos motifs)

Le consentement éclairé doit être produit en double exemplaire, un exemplaire (signé) étant conservé par le/ la participant (e) et l'autre exemplaire (signé) étant conservé par le chercheur.

(Merci de bien vouloir déposer un exemplaire de votre réponse au secrétariat de l'établissement)

Annexe 2 : Grille d'entretien

1. Quel a été votre parcours de formation ?
2. Depuis combien de temps vous enseignes les arts plastiques ?
3. Dans combien des établissements vous avez travaillé
4. Combien d'élèves vous avez par classe ?
5. Pour quoi vous aviez choisi cet profession ?
6. *Est-ce que vous êtes satisfait de votre profession ?*
7. Quels sont les aspects que vous considérez positifs et négatifs ?
8. Comme est ce que vous préparez vos cours ?
9. Est-ce que l'établissement compte avec une salle de classe spéciale pour le cours d'art plastiques ?
10. Est-ce que l'établissement compte avec l'équipement audiovisuel nécessaire pour l'application des contenus proposés par le programme d'études ? vous pouvez les nommer ?
11. Par rapport au programme des études, vous se sent libre au moment de développer vos cours ?
12. Quels contenus ou techniques lui semblent-ils difficiles d'appliquer ?
13. Quel est l'attitude des élèves face à la matière enseignée ?
14. Quel est l'attitude de la direction de l'établissement et du professorat de la communauté éducative face à la matière d'arts visuels ?
15. A votre avis, vous trouves que l'enseignement des arts visuels occupe une place important dans le curriculum scolaire ?
16. Quel est votre appréciation par rapport au programme d'études des Arts Visuels ?
17. Qui sont ce qui déterminent les programmes d'étude ?
18. Dans quelle mesure l'art peut-il être envisagé comme un élément important dans le développement des élèves dans les écoles publiques ?
19. Quel est sont les difficultés d'ordre scolaire et social des élevés ? c'est-à-dire : ils viennent des contextes de pauvreté, violence ? comme est ce que vous gère ses difficultés ?
20. Les sujets sociaux, sont-ils abordés lors des cours d'arts visuels ?
21. Pensez-vous que les contenus proposés par les programmes d'études des arts visuels, sont une relation avec la réalité sociale d'élèves.
22. Selon votre point de vu, quel est le sens de l'enseignements artistique dans le contexte culturel actuel, spécifiquement dans les lycées publics ?
23. Quel est le rôle de l'enseignant d'arts visuels, de manière implicite ou explicite, dans le développement d'un apprentissage réussi par l'élève ?

24. Croyez-vous que la matière d'arts visuels contribue à l'avenir des élèves au moment de finir leur formation secondaire ?
25. A partir de cette idée : quel est votre projet éducatif et les méthodes que vous utilisez pour sa réalisation ?
26. Est ce qu'il existent des dispositifs poussés par l'Etat ou l'académie pour le renforcement de l'enseignement artistique ?
27. En tant qu'enseignant des Arts Visuels, quels changements croyez-vous que l'enseignement des Arts Visuels doit présenter dans les années prochaines ?
28. A votre avis, quelle doit être la contribution de l'enseignement artistique dans le contexte culturel actuel ?
29. Quel sont il les aspects positif que vous pourriez soulignez de la qualité de votre travail ?
30. Quel est l'autocritique que vous formuleriez en tant que professeur d'arts visuels ?

Annexe 3 :Grille d'observation standardisée

Objectif

Connaître le milieu où se développe l'enseignement d'Arts Visuels et les tendances par rapport aux actuelles pratiques pédagogiques employées par les enseignants, genre avec laquelle ils appliquent les programmes d'études dans l'enseignement secondaire. (Objectif spécifique numéro 2 :« *Connaitre les pratiques pédagogiques employées par les enseignants et déterminer si elles correspondent aux définitions théoriques proposées dans les programmes d'études d'Arts Visuels d'enseignement secondaire* »)

Instructions générales

Enregistrer les observations à travers des points sur les méthodes et pratiques pédagogiques employées par les enseignants ainsi que des photographies sur les activités réalisées par les élèves dans la discipline d'Arts Visuels (au Chili) ; Arts Plastiques (France).

Informations de la classe	
Lycée	
Professeur	
Niveau /date	
Infrastructure et conditions de l'espace éducatif	
Quantités d'élèves	
Espace où la classe d'arts visuels se déroule	
Condition de l'espace	
Aménagement de la classe (tables des élèves en « rangée » ou autre aménagement)	
Place des enfants/ du maître (au bureau, se déplace)	
Equipements disponible dans la salle de classe Des matériels utilisés pour développer l'activité : Des ressources technologiques : Des ressources prise en charge par le ministère d'éducation et par le lycée, par l'enseignant et par l'élève	
Décisions curriculaires	
Thème de la séance/ objectifs	
genre d'activité développée (dessin, peinture, sculpture, appréciation visuel, dizaine, construction d'objet, installation, classe exposée	
Objectif de l'apprentissage artistique: (critique, l'appréciation visuelle (observation, description, réflexion), abstraction, récréation, visite au musée, improvisation / expérimentation, composition, reproduction	
Référents artistiques utilisés pour expliquer la classe et selon une origine de l'époque, style, ou mouvement. (ils ne s'appliquent pas)	
Des stratégies didactiques et Pratiques pédagogiques	
Gestion des outils : Utilisation de matériel pédagogique, de jeux, de la documentation Utilisation du tableau / d'autres supports. Gestion de la classe en groupe Travail collectif, par petits groupes, individuel	

<p>Pratiques pédagogiques :</p> <p>Attitude du professeur face à l'élève, face à la classe</p> <p>Quel climat règne dans cette classe pendant la séance ; climat de confiance et de respect ; créer un climat appropriée à l'apprentissage</p> <p>Organise l'espace conformément aux demandes de l'activité</p> <p>Promouvoir la participation de tous les élèves</p> <p>Attitude des élèves face au professeur</p> <p>Attitude des élèves face à la discipline</p>	
---	--

Annexe 4 : Programme d'étude d'enseignement secondaire

1ère année de l'enseignement secondaire	Perspectives dans l'enseignement d'arts visuels	
Unité d'enseignement	Connaissances	Objectifs d'Apprentissage
Livre de gravure d'artiste	<ul style="list-style-type: none"> - Procédures de gravure. - Caractéristiques esthétiques des gravures. - Livre d'artiste Caractéristiques esthétiques des livres d'artiste. <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation des tics. 	Créer des œuvres et des projets visuels par des moyens d'expression tels que la gravure et le livre d'artiste, en expérimentant différentes procédures et matériaux, en respectant l'environnement
architecture	<ul style="list-style-type: none"> - Eléments du langage visuel en architecture. - Expression et fonction en architecture. - Influence des contextes culturels et durable, géographiques en architecture. - Architecture patrimoniale et architectes contemporains / au Chili, en Amérique latine et dans le reste du monde. - Logements sociaux. Création d'espaces architecturaux 	Connaître et comprendre le rôle de l'architecture et l'importance du patrimoine et de la durabilité dans la vie quotidienne des individus et des groupes sociaux. Apprécier et analyser ses dimensions esthétique, fonctionnelle, culturelle et sociale, comme base pour la création de projets visuels
Design urbain et peinture murale	<ul style="list-style-type: none"> Eléments du langage visuel en design urbain. - Fonction en architecture et design urbain - Influence des contextes culturels et géographiques dans la conception urbaine. - Genres de fresques. - Caractéristiques des espaces de diffusion 	Développer des œuvres et des projets de design urbain et de fresques à partir de thèmes personnels et l'appréciation de différents types de peintures et d'éléments de design urbain et mural.
Art Numérique	<ul style="list-style-type: none"> - art numérique. - Procédure et édition d'images. - collage numérique - GIF. 	Expérimenter, étudier et créer en utilisant des activités d'art numérique. Réaliser des projets visuels basés sur des idées collectives ou imaginaires, personnels. Proposer et rechercher des références spécifiques liées à la culture visuelle

(Source : élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts visuels pour l'enseignement secondaire de 1998 et 2015).

2ème année de l'enseignement secondaire	Perspectives dans l'enseignement d'arts visuels	
Unité d'enseignement	Connaissances	Objectifs d'apprentissage
Problèmes de la jeunesse et médias contemporains	<p>Manifestation visuelle de problématiques de la jeunesse-</p> <p>Des éléments esthétiques du langage audiovisuel</p> <p>Critères esthétiques pour l'analyse des manifestations visuelles et audiovisuelles</p> <p>-Procédés pour l'élaboration, l'enregistrement, la production et le montage de vidéos</p> <p>-Procédés d'animation numérique.</p> <p>-Méthodologie de projet pour le développement de manifestations visuelles et audiovisuelles</p>	<p>Développer des projets visuels et audiovisuels basés sur les problématiques de la jeunesse, en utilisant des différents supports visuels et audiovisuels.</p> <p>On s'attend également à qu'ils réagissent réflexivement et portent des jugements critiques face à différentes manifestations visuelles et audiovisuelles.</p>
Problèmes sociaux et sculpture	<p>Manifestations visuelles de problèmes sociaux.</p> <p>Processus de la sculpture.</p> <p>Types de sculptures.</p> <p>Développement de projets visuels.</p>	développer des projets visuels basés sur leurs imaginaires et leurs problèmes sociaux, en utilisant des différents supports visuels, en spécialement la sculpture.
Installation multimédia	<p>Art multimédia.</p> <p>Les manifestations artistiques de l'art multimédia.</p> <p>Critères esthétiques pour l'analyse des manifestations multimédia.</p> <p>Procédés pour la préparation de manifestations artistiques multimédia.</p> <p>Procédés pour l'édition de vidéos, de photographies et de sons.</p> <p>Méthodologie de projet pour le développement de projets multimédias.</p>	Étudier, expérimenter et créer des projets multimédias basés sur des thèmes personnels et des défis créatifs, en mélangeant des supports visuels, audiovisuels et sonores, parmi d'autres.
Design et diffusion	<p>Espace de design.</p> <p>Design des espaces intérieurs.</p> <p>Design industriel</p> <p>Design graphique.</p> <p>Méthodologie pour le développement de projets de Design.</p> <p>Méthodologie pour le développement de projets de diffusion</p>	Créer des éléments de design à partir de différents objectifs expressifs et fonctionnels, en utilisant différents supports et matérialités. Il est également prévu qu'ils créent et mettent en œuvre des projets visant à diffuser des manifestations visuelles dans leur communauté.

3ème année de l'enseignement secondaire	Perspectives dans l'enseignement d'arts visuels	
Unité d'enseignement	Connaissance	Objectifs d'apprentissage

<p>Découvrir les caractéristiques esthétiques de l'environnement quotidien</p>	<p>-Images et loisirs de la famille et / ou de l'environnement personnel -Expérience esthétique des espaces publics pour la jeunesse -L'environnement quotidien dans l'histoire de l'art</p>	<p>. Apprendre à voir les caractéristiques esthétiques de l'espace qui nous entoure, privé et public, à partir de l'expérience quotidienne des jeunes et sur la connaissance de l'histoire de l'art. Explorer visuellement l'environnement en analysant ses diverses formes de représentation et son organisation esthétique dans le contexte personnel et social.</p>
<p>Reconnaître le design dans la vie quotidienne</p>	<p>-Objets de la vie quotidienne -Design et élaboration d'objets -Les objets dans l'histoire de l'art</p>	<p>Familiariser les étudiants avec des différentes manifestations du design, afin qu'ils soient capables de reconnaître et de valoriser leurs processus et produits, en tenant compte d'aspects comme la fonctionnalité, la dimension esthétique, technique et matérielle</p>
<p>Apprendre à voir et à recréer l'architecture</p>	<p>-Images et récréation de l'environnement architectural - Expérience esthétique de l'environnement architectural -Le patrimoine architectural</p>	<p>Connaître le patrimoine architectural de notre propre histoire en tant que nation, ses valeurs esthétiques et son mode de vie, qui sont à leur tour subordonnés aux exigences d'activités de l'être humain, de groupes sociaux, de zones géographiques et de leurs conditions sismologiques différentes, météo, d'autres.</p>

4ème année de l'enseignement secondaire	Perspectives dans l'enseignement d'arts visuels	
Unité d'enseignement	connaissance	Objectifs d'apprentissage
Explorer les langages artistiques de notre temps	Langages graphiques et picturaux (murale, bande dessinée, graffiti) Langages mécaniques et électroniques (photographie, cinéma, vidéo, médias interactifs)	Apprendre, explorer et à s'exprimer à travers de différents langages artistiques de notre époque : évolution historique, principaux précurseurs, contextes culturels, techniques, matérialité
Connaître des artistes contemporains et recréer leurs œuvres	Connaître des artistes contemporains et recréer leurs œuvres	Analyser l'évolution des arts visuels au cours du 20ème siècle, en particulier au cours des dernières décennies, à partir de ses principaux précurseurs, styles et tendances correspondant aux grands créateurs de la peinture, de la sculpture, des installations, de la gravure ou d'autres processus créatifs

(Source : élaboration propre en prenant comme référence les programmes d'étude d'arts visuels pour l'enseignement secondaire de 1998 et 2015).

Annexe 5 : Observation en classe Chili, Région Metropolitana (Santiago)

Professeur (e): P.1.CH	N°d'étudiants: 28			Niveau: 2de année D'enseignement secondaire	Commune: Maipú	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A: Non Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes conditions physiques et le même mobilier pour les autres matières qui sont enseignées</p> <p>R: Non E: Tables, chaises, bureau, tableaux</p>	<p>Apprendre à utiliser le trait grec du visage, encourager la création de l'élève à la caractérisation en lui-même.</p>	<p>T.A : Le travail consiste à réaliser sur une feuille de block un visage en utilisant le trait traditionnel. Deuxièmement, le dessin doit être caractérisé au choix des élèves. Une fois le dessin terminé, il est peint avec des crayons de couleur au choix. OA : Approche pratique et l'appréciation des manifestations esthétiques du corps.</p>	<p>-Feuille de block - crayons de couleur - Crayon papier</p>	<p>S.A : Le professeur aborde les thèmes proposés par les programmes de 2004. L'apprentissage est axé sur le développement de compétences techniques plutôt que sur une approche analytique de l'art. Les élèves apprennent à utiliser des outils tels que le crayon pour obtenir des effets de textures, de lumières, d'ombres, entre autres. Bien que le développement technique soit une partie importante de la classe, les programmes d'études indiquent que cela devrait être complété par l'analyse et la réflexion du contenu, ce qui ne pas le cas dans cette activité</p> <p>E : Sommative, se concentre sur le produit final.</p>	<p>T. C : Démocratique A.E.F.C : Le professeur présente une vision pratique de l'enseignement d'arts visuels, axée sur l'acquisition des élèves de techniques utiles au développement des compétences manuelles. A.E.F.E : Le professeur se montre proche de ses élèves, leur fait des commentaires et les guide pour obtenir de meilleurs résultats dans leurs travaux. Le professeur établit un climat de confiance où les élèves travaillent tranquillement. En raison du nombre d'étudiants, il n'est pas possible de voir le travail de tout le monde. Pour cette raison, il demande à haute voix ceux qui ont compris et ceux qui n'ont pas compris</p>	<p>A.E.F.C : Nous nous apercevons que généralement les élèves exercent les activités seulement par imposition pour avoir une qualification. Certains ne sont pas intéressés à faire des grands efforts et sont satisfaits avec le minimum. Certains étudient autres matières et d'autres jouent avec le téléphone portable. A.E.F.E : Les étudiants sont respectueux avec le professeur montrent une certaine distance et sont peu intéressés à poser des questions.</p>

Professeur (e): P.2.CH	N°d'étudiants:35			Niveau: 1ere année d'enseignements secondaire	Commune: La Pintana	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A: Oui. Cependant, la salle de classe a les mêmes caractéristiques physiques et a le même mobilier que pour les autres cours qui se déroulent dans la même salle R: Non E: Tables, chaises, bureau, placard, tableaux	Exprimer à travers de la sculpture	T.A : À l'aide de matériaux recyclables, les élèves élaborent en groupe une œuvre avec du volume et stable avec laquelle ils doivent transmettre un message. O.A : Donner des critiques d'œuvres et de projets visuels personnelles et de leurs pairs, en fonction de critères liés au contexte, à la matérialité, au langage visuel et le but expressif.	Carton, papier,tissus ,ciseaux (matériaux recyclable)	S.A : Le professeur aborde les thèmes proposés par les planifications et les programmes de 2016.Le professeur montre à travers un PPT différentes images d'installations exposées dans des musées et des espaces publics. L'apprentissage a pour but le développement et la capacité de réflexion. Les étudiants apprennent à travailler en groupe, de manière organisée et à argumenter dans un sens conceptuel leur travail et celui de leurs camarades de classe. Les programmes d'études indiquent que l'étudiant doit développer la capacité d'analyse et de réflexion du contenu appris, ce qui dans ce cas est réalisée. E: Formative, l'enseignant évalue les progrès de l'élève au moyen d'une liste de vérification.	T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant se montre engagé vers ses étudiants. Son objectif d'apprentissage de l'activité, c'est centré sur le processus plutôt que sur le résultat. Pendant que les élèves travaillent, l'enseignant essaie d'avoir un environnement propre et ordonné de sa classe A.P.F.A: Pendant le cours, l'enseignant s'adresse à chaque élève pour vérifier leur progrès, leur pose des questions sur le travail pour les aider à développer des idées et à s'exprimer, les guides et les soutient dans la maîtrise d'un vocabulaire propre d'arts visuels. Il y a une atmosphère de confiance. Cependant, il ne parvient pas à dialoguer ou à vérifier les progrès de tous.	A.E.F.C : Les étudiants travaillent activement en groupe. Ils discutent sur le message qu'ils souhaitent exprimer. Ils aident à leurs camarades qui travaillent dans d'autres groupes en leur donnant leurs appréciations par rapport à leur travail. Il y a des étudiants qui montrent des difficultés dans le message et dans le concept du travail. Cependant, généralement les étudiants se montrent actifs et investis dans la réalisation de leurs activités. A.E.F.E: Les étudiants montrent leur confiance face à l'enseignant, car ils expriment leurs émotions et les messages qui portent leurs œuvres sans aucun complexe. Ils font preuve de respect envers leur professeur et expriment leur contentement aussi.

Professeur (e): P.3.CH	N°d'étudiants:20			Niveau: 3eme année d'enseignement secondaire	Commune: Santiago	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves
S.A : Non La salle de classe a les mêmes caractéristiques physiques et a le même mobilier que pour les autres cours qui se déroulent dans la même salle R: Non E: Tables, chaises, bureau, tableaux	Reconnaît re les conceptions graphiques des objets dans la vie quotidienne.	T.A : Les étudiants travaillent individuellement. Ils réalisent une illustration pour ensuite la tamponner avec de la peinture sur un - T-shirt O.A : Reconnaître et évaluer les processus et les produits en tenant compte d'aspects tels que : La fonctionnalité, l'esthétique, la technique et les matériaux.	- T-shirt - Peinture -Pinceaux -Ppt -Block a dessin	S.A : L'enseignant aborde les thèmes proposés par les planifications et programmes du 2004. Pour expliquer l'objectif à la classe, utilisant un PPT, pour montrer des travaux effectués par d'autres cours. L'objectif de l'activité est d'exprimer et de créer visuellement, à travers le développement de compétences techniques liées à la conception graphique. Aucune compétence liée à l'argumentation n'est développée par le biais de jugements critiques. E: Sommative, visé sur le produit final.	T. C : Démocratique A.P.F.C : L'enseignante tente de leurs apprendre la responsabilité et l'ordre de la classe à travers d'un guide d'évaluation prenant en compte certains points tels que : le travail en classe, la responsabilité du matériel, la présentation de l'œuvre et dans le délai indiqué. L'enseignante parcourt chaque poste de travail des élèves pour vérifier le matériel et l'avancement de l'activité de chaque élève, en corrigeant et en donnant des conseils pour obtenir un bon résultat, créatif dans le travail final. A.P.F.A : L'enseignante crée un climat de confiance avec les élèves. Elle est très compréhensive avec chacun. Quand ils n'ont pas leur matériel, l'enseignante cherche des solutions Des alternatives pour que les élèves soient motivées et pour que l'activité devienne un travail agréable pour eux.	A.E.F.C : Les étudiants sont assez calmes, ils sont concentrés, cela se voit qu'ils aiment le travail qui font. Ils travaillent activement à la conception de leurs T- shirt A.E.F.E : Les élèves sont respectueux envers l'enseignante, écoutent attentivement et suivent leurs instructions. En plus, en raison de la confiance qui existe entre l'enseignante et les élèves, ils n'hésitent pas à demander à l'enseignante leurs doutes ou leur avis face à leurs travaux.

Professeur (e): P.4. CH	N°d'étudiants: 20			Niveau: 4eme année d'enseignement secondaire	Commune: Santiago	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : Non Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées</p> <p>R : Non E : Tables, chaises, bureau, tableaux</p>	<p>Arts visuels du 20ème siècle</p> <p>Les élèves connaissent l'impressionnisme.</p> <p>Dans cette classe, les étudiants doivent terminer le travail commencé dans deux classes précédentes.</p>	<p>T.A : Les élèves choisissent une image en couleur, puis la reproduisent sur une feuille blanche.</p> <p>À travers le mélange de couleurs et de textures, il faut reproduire la lumière.</p> <p>O.A : L'enseignante souhaite que les élèves connaissent la technique de l'impressionnisme.</p>	<p>- feuille de block</p> <p>- Crayons de couleurs</p>	<p>S.A : L'enseignante aborde les thèmes proposés par les planifications et programmes du 2004. À travers un PPT, le professeur explique les principes fondamentaux de l'impressionnisme. elle montre des images d'artistes comme Édouard Manet, Claude Monet et Van Gogh, entre autres.</p> <p>E : L'évaluation est sommative et se concentre sur le produit final.</p>	<p>T.C: Laisser-faire</p> <p>A.P.F.C : L'enseignante est assez flexible devant la classe, elle n'est pas très exigeante en termes de respect des règles et des responsabilités.</p> <p>Le niveau d'exigence est minime, car l'enseignante donne aux élèves des livres avec des dessins pour tracer. L'expression ou la réflexion sur le travail effectué n'est pas effectuée. L'enseignante ne corrige ni leurs fait des réflexions aux étudiants quand ils ne finissent pas l'activité.</p> <p>A.P.F.A : L'enseignante est plutôt passive et condescendante avec les étudiants car n'exige pas grand-chose lors de l'évaluation des travaux. La plupart des élèves obtiennent une très bonne note même si leurs travaux ne se distinguent pas parmi les autres et même s'ils ne montrent pas un grand effort de leurs parts. L'enseignante est limitée à répondre aux questions relatives à l'activité.</p>	<p>A.E.F.C: Les étudiants ne montrent aucun intérêt pour la classe ou l'activité. Ils ne se contentent que de présenter des œuvres réalisées rapidement qui ne supposent pas un dévouement de leur part. Bien que l'activité soit expliquée à la classe, les filles se plaignent qu'elles ne sont pas bonnes pour dessiner ou peindre. Ils ne font pas d'effort pour créer, se consacrant finalement à copier les dessins d'enfants que l'enseignante leur fournit</p> <p>A.E.F.E : Les élèves sont respectueux envers l'enseignante, par contre ils sont indifférents aux instructions de l'enseignante</p> <p>A.A.F.E : une relation très lointaine avec les élèves</p>

Professeur (e): P.6.CH	N°d'étudiants: 23			Niveau: 2eme année d'enseignements secondaire	Commune: Quinta Normal	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Oui. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe réservée aux arts visuels R : Non E : Tables, chaises, tableaux, bureau, placard, huit chevalet.	Portrait haut contraste	T.P : Les élèves doivent réaliser un exercice pictural en utilisant des contrastes de couleurs sur la matrice d'un portrait. O.A : Au cours du travail, l'enseignant essaye que les élèves apprennent à utiliser les couleurs en respectant les marges du visage indiquées dans la matrice.La création des élèves n'est pas encouragée	-Feuille blanche- Crayons de couleur- Matrice du visage d'un personnage	S.A : L'enseignant aborde les thèmes proposés par les planification et programmes du 2016. L'enseignant commence la classe en donnant les consignes de l'activité, puis donne à chaque élève une matrice avec le visage d'un personnage afin que les élèves la remplissent en appliquant des couleurs différentes. E : L'évaluation est sommative et se concentre sur le produit final.	T.C : Autoritaire A.P.F.C : En général, les objectifs que l'enseignant vise à atteindre démontrent une vision pratique de la classe, guidant les élèves vers des résultats plutôt que vers le processus. A.P.F.A : Pendant la classe, l'enseignant répète sans cesse que le colorage ne doit pas dépasser le bord du visage. En même temps, l'enseignant demande aux élèves de la concentration dans leurs œuvres.Cela provoque certaines tensions entre les élèves.	A.E.F.C : Les élèves bavardent, interrompent l'enseignant quand il explique le cours. En général, il est perçu que les élèves exécutent les activités pour accomplir avec ce qui a été demandé et pour obtenir une note. Tous les élèves travaillent ils semblent peu motivés. Ils essaient de se colorier et finir tôt pour aller à la récréation. A.E.F.E: Les élèves se montrent, dans une certaine mesure, éloignés du professeur d'arts visuels, sans toutefois négliger le respect. Ils ne posent pas de questions, écoutent et suivent leurs instructions.

Professeur (e): P.7.CH	N°d'étudiants: 23		Niveau: 2eme année d'enseignements secondaire		Comunes: Pedro Aguirre Cerda	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Oui. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe réservée aux arts visuels R: Non E: Tables, chaises, tableaux, bureau, placard.	Interculturalité et formes d'expression Masques avec papier recyclé.	T.A : Les élèves, à partir de croquis de masques réalisés dans les cours précédents, doivent créer un masque avec des matériaux recyclés. O.A : Les étudiants doivent être capables d'imaginer et de créer une marque montrant l'influence et l'identité culturelle de leur pays d'origine.	-Matériaux recyclés -Ciseaux -Cutter -Colle de silicone(pour l'activité, l'enseignant dispose de deux cutters et d'un pistolet en silicone pour toute la classe)	S.A : L'enseignante travaille avec les programmes de 2016. Elle emmène les élèves à la bibliothèque du lycée pour leur montrer un PPT, des livres et des magazines, pour leur faire savoir ce que c'est un masque, ses origines, des rites religieux dont les images sont des masques fabriqués par différentes cultures. La stratégie de l'enseignante consiste à niveler les élèves, car ils ne possèdent ni les mêmes connaissances ni les compétences requises pour le niveau de la 2ème année de l'enseignement d'arts visuels.L'enseignante organise l'aménagement des tables pour que les étudiants travaillent en groupe. E : Formative-Sommative ; la note est par le processus et par le produit final.	T.C : Démocratique A.P.F.C : L'enseignante essaie d'avoir un environnement pour la classe agréable et inclusif. Étant donné que la majorité des élèves sont haïtiens et ne parlent pas l'espagnol, l'enseignante tente d'expliquer le but de l'activité improvisant avec des signes et en leur parlant lentement en répétant chaque mot autant de fois que c'est soit nécessaire. Elle est proche et comprend la difficulté de la classe. Elle stimule la capacité créative des élèves avec des mots qui renforcent leur confiance. Malgré la forte tension qui existe entre les étudiants haïtiens et péruviens, l'enseignante tente à tout moment enseigner des valeurs telles que le respect et l'acceptation de la diversité A.P.F.A : L'attitude de l'enseignante est cordiale, gentille, patiente et très compréhensive. Surveille le développement de chaque élève de la classe ; clarifie les doutes, les soucis et leur donne des idées pour activer la créativité. En l'absence de matériel, elle improvise dans la recherche de matériaux pouvant être utiles au travail des élèves. Malgré les efforts de l'enseignante, n'arrive pas à faire participer de tous les élèves, en particulier a ceux qui sont les plus timides ou ceux qui sont assis au fond de la classe.	A.E.F.C : Les étudiants sont impliqués dans la construction de masques. Cependant, il y a une atmosphère tendue et de ségrégation produite par le choc culturel entre les étudiants haïtiens et péruviens. Tandis que les étudiants haïtiens travaillent tranquillement, deux étudiantes d'origine péruvienne essayent de déstabiliser la classe en insultant et en provoquant leurs pairs haïtiens, ce qui les déconcentre et les stresse. A.E.F.E : Le respect, l'affection et la confiance des élèves envers l'enseignante sont évidents. Produit de la confiance qui existe entre enseignante-étudiants malgré la difficulté de communication des élèves haïtiens, ils s'approchent vers l'enseignante pour lui poser des questions sur le travail et montrer leurs progrès.

Professeur (e): P.8.CH	N°d'étudiants: 22			Niveau : 3eme année d'enseignements secondaire	Commune : Lo Espejo	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées R: Non E: Tables, tableaux chaises, bureau	Réalisation d'une fresque	T.A : Les élèves font une fresque sur un mur du lycée. Les étudiants doivent apprendre à travailler collectivement et de manière organisée. O.A : L'apprentissage a comme but que les élèves suivent un processus et l'appliquent dans leur vie ; apprendre à utiliser et prendre soin des matériaux, gérer correctement les outils dont ils disposent pour arriver à un objectif.	Peinture pinceaux Mur	S.A : L'enseignant commence la classe en faisant un bilan et en activant les connaissances acquises dans les cours précédents. Ensuite, emmène les élèves à travailler dans la cour du lycée. L'enseignant ne se guide pas par les programmes d'études, il s'adapte aux connaissances en fonction des besoins et des intérêts des étudiants E : Formative. L'enseignant évalue le développement et le processus de chaque élève et en même temps, les élèves évaluent à ses camarades du cours en argumentant leurs notes.	T.C : Démocratique A.P.F.C : Le professeur est très impliqué et très engagé dans sa discipline. Il essaie de gérer efficacement les peu des ressources dont il dispose. Il motive constamment les étudiants à participer à la fresque, de façon à générer une expérience créative en eux et surtout à apprendre le travail collectif et collaboratif. Il est gentil et amical. A.P.F.A : Comme le travail doit être fait à tour de rôle, l'enseignant s'approche à chaque élève pour l'inviter à participer à la fresque. Dans la mesure où les élèves s'impliquent, le professeur les conseille et les guide dans le traitement et l'application des couleurs.	A.E.F.C : Les étudiants travaillent à tour de rôle sur la fresque. Pendant que certains travaillent, d'autres échangent des idées. Les élèves plus expérimentés en peinture et en dessin aident aux autres élèves ayant des difficultés dans ce domaine. Les élèves sont à l'aise dans les cours d'arts visuels. A.E.F.E: Les étudiants sont respectueux avec l'enseignant, il existe une confiance mutuelle entre professeur – élève nous apercevons. Les élèves commentent les travaux, parlent de sujets de la vie quotidienne et rigolent avec l'enseignant. Ils écoutent et suivent ses instructions.

Professeur (e): P.9.CH	N°d'étudiants: 19			Niveau: 3eme année d'enseignements secondaire	Comunes: Talagante	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Non. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées R : Non E : Tables, tableaux, chaises, bureau	Connaître l'espace quotidien	T.A : Les étudiants développent et élaborent un plan une maison en carton. O.A : L'objectif d'apprentissage est axé sur l'observation et l'analyse de différents propositions architecturales et le travail avec des différents matériaux.	Matériel recyclé. Carton Cutter Colle Ciseaux	S. A : L'enseignant commence la classe en faisant un bilan des cours précédents. En outre, le professeur indique le dernier délai de présentations des travaux et signale qu'il évaluera l'habileté dans la manipulation des matériaux, la présentation et la créativité. E : Formative, Sommative. L'enseignant évalue le travail en classe, créativité et le produit final.	T.C : Laissez-faire A.P.F.C : En général, l'enseignant adopte une attitude passive à l'égard de l'environnement de la classe. Il se consacre à la révision du livre de classe, à l'organisation du matériel et passe de temps en temps par les postes pour corriger les progrès des élèves. Il existe une vision pratique du travail à effectuer, orientée vers les élèves qui travaillent avec les matériaux et soient capables de travailler proprement. A.P.F.A : L'enseignant pendant le cours est assez passif devant les étudiants : il explique l'activité sans se soucier de savoir qui travaille ou qui ne travaille pas. Il n'emploie pas de stratégies de participation, en particulier pour ceux qui sont qui sont plus distraits.	A.E.F.C : Les étudiants sont indifférents avec le professeur d'art, sans négliger le respect. Beaucoup de élèves ne font pas attention aux consignes. A.E.F.E : Généralement nous nous apercevons que les étudiants font les activités sans un grand enthousiasme. Ils bavardent, les filles se maquillent, d'autres étudient pour d'autres matières et jouent avec les téléphones portables.

Professeur (e): P.10. CH	N°d'étudiants: 25			Niveau : 4eme année d'enseignements secondaire	Commune : San Bernardo	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Non. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées. R: Non E: Tables, tableaux, chaises, bureau	Peinture et production d'œuvres auto-expressives	T.A : Les élèves réalisent en groupe une peinture sur toile en utilisant différents types de matériaux tels que l'huile et l'acrylique. O.A : L'objectif est de connaître, exprimer et de créer visuellement grâce à la gestion de diverses ressources.	Peintures à l'huile acryliques et des pinceaux	S.A : Programmes d'études 2004. L'enseignante, montre un PPT avec des images de peintures d'artistes contemporains. Pose des questions en les motivants aux connaissances, explique les objectifs du cours et indique les critères d'évaluation évaluer. E : Sommativité L'enseignante évalue la responsabilité, la propreté de l'œuvre, la raison de l'œuvre, les spécifications techniques, la argumentation de la signification de l'œuvre.	T.C : Démocratique. A.P.F.C : Pendant le cours, l'enseignante essaie de promouvoir le travail montrant à chaque élève un guide d'évaluation ce qui lui permet de vérifier la progression du travail et la responsabilité. Aussi il parcourt chaque place de travail pour voir les thèmes sur lesquels leurs élèves travaillent ainsi que pour corriger, donner des conseils et essayer de résoudre les difficultés des certains élèves afin qu'ils puissent obtenir une bonne note au travail final. En plus l'enseignante essaye également de maintenir la propreté de la salle en créant un environnement propice à l'apprentissage. A.P.F.A : L'enseignante est cordiale avec les élèves, leur pose des questions pour qu'ils puissent exprimer en toute confiance le concept de leur travail.	A.E.F.C : Les élèves sont attentifs aux explications de l'enseignante. Respectent les normes et ont une attitude cordiale et respectueuse, ce qui génère un bon développement de la classe. A.E.F.E : Les élèves sont calmes et respectueux. Bien qu'ils déclarent avoir des difficultés avec le dessin et ne savent pas quel sujet peindre sur la toile, ils posent des questions à l'enseignante sur leurs doutes et proposent des idées différentes pour élaborer leur œuvre.

Professeur (e): P.11. CH	N°d'étudiants: 39			Niveau: 3eme année d'enseignements secondaire	Commune : Peñalolén	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Non. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées R : Non E : Tables, tableaux, chaises, bureau	Design graphique, affiche	T.A : Les étudiants doivent créer manuellement une affiche avec des lettrages pour commémorer le 47 ^e anniversaire de la commune de Lo Hermida ²² . O.A : L'objectif est de créer, d'inventer et d'exprimer librement une affiche avec une réflexion sociale en utilisant des différents matériaux.	Carton Marqueurs Crayons Ciseaux Cutter Peinture	S.A : Programmes d'études 2004. L'enseignant commence la classe en racontant l'histoire du quartier Lo Hermida; montre à travers d'un PPT des photographies historiques. Explique l'activité et l'objectif d'apprentissage. E: formative. L'enseignant évalue le développement de l'activité, la propreté, la créativité et le travail développé dans chaque cours.	T.C : Démocratique A.P.F.C : L'enseignant encourage les élèves à réfléchir, accentuant le sens, l'histoire, le processus politique et la façon dont les citoyens ont construit le quartier de Lo Hermida. L'enseignant conseille aux élèves sur son processus de création, s'approche de chaque poste de travail pour vérifier les progrès des élèves. A.P.F.A : L'enseignant est gentil avec chaque élève, compréhensif avec ceux qui n'ont pas de matériel, il essaie donc de demander aux autres élèves de partager leur matériel avec ceux qui n'ont pas. Au même temps, cela éclaircit les doutes et les aide à rechercher des idées pour créer leur affiche.	A.E.F.C : Dans la classe il y a des groupes d'élèves qui participent activement à la conception de l'affiche. D'autres parlent et travaillent lorsque l'enseignant s'approche pour vérifier leurs progrès. Il existe un environnement dans lequel les élèves parlent, rient, écoutent de la musique, sans importuner le cours. Nous apercevons des difficultés parmi eux en ce qui concerne la conception des idées qui les aident à entreprendre leur travail. A.E.F.E: Attitude de respect, de gentillesse et de confiance devant l'enseignant.

²² « Le Bidonville-« Población » ses origines sont liés aux mouvements politiques, les habitants de Lo Hermida, ont lutté avant et pendant l'Unité Populaire et aussi c'est un quartier qui a lutté et a fait de la résistance pendant la dictature militaire au Chili »

Professeur (e): P.13.CH	N°d'étudiants: 25			Niveau: 3eme année d'enseignements secondaires	Commune : Puente Alto	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Oui. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe réservée aux arts visuels R: Non E: Tables, chaises, tableaux, bureau, deux placard, radio, dix chevalet	Dessin architectonique	T.A :Les élèves dessinent et créent un plan de logement. O. A : Les étudiants apprennent à voir et à recréer l'architecture, ainsi qu'à reconnaître et à observer l'environnement quotidien.	Feuille de block Crayon papier Règle Gomme	S.A : Programmes d'études 2004.L'enseignant explique l'objectif de la classe en montrant des images de dessins et des photographies de l'environnement architectural et des plans de logements. E : Sommative-Formative. L'évaluation porte sur le travail en classe, la responsabilité et le produit final.	T.C : Démocratique. A.P.F.C : L'enseignante, fait participer les étudiants à l'activité elle soutient constamment les besoins des élèves, qu'il s'agisse de la disponibilité de matériel, des fournitures des conseils, des consignes, etc.Elle répond aux questions et aux inquiétudes des élèves, elle crée un espace permettant aux élèves d'interagir entre eux par le biais d'activités. Il s'agit d'un travail collaboratif. A.P.F.A : L'enseignante a une communication fluide et maternelle avec ses élèves. Elle réaffirme les capacités des étudiants, tout en corrigeant leurs précédents travaux, fait un bilan de leurs progrès. Réaffirme l'auto-estime et la confiance en soi de ses élèves.	A.E.F.C : Les élèves ont des difficultés à faire leur travail, cependant, la volonté de travailler est évidente. Les élèves discutent, échangent des idées et réfléchissent sur le travail de leurs camarades. A.E.F.E : Les élèves posent des questions constamment à l'enseignante ils signalent des difficultés pour dessiner. Ils sont calmes, nous nous rendons compte qu'ils sont à l'aise avec l'enseignante.

Professeur (e): P.16. CH	N°d'étudiants: 35			Niveau: 2ème année d'enseignement secondaire	Commune : Puente Alto	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : Non. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe qui présente les mêmes caractéristiques physiques et le même mobilier avec lequel les autres matières sont enseignées</p> <p>R: Non</p> <p>E: Tables, chaises, bureau</p>	<p>L'activité consiste à reproduire une image photographique sur une feuille blanche avec un crayon à papier</p>	<p>T.A : Sur une feuille blanche, les élèves doivent reproduire l'image d'une photo en noir et blanc.</p> <p>O.A: L'accent est mis sur la reproduction. Les élèves doivent développer leur sens de l'observation en réalisant différentes nuances de gris avec le crayon à papier à l'aide de la technique de l'ombre et de la lumière sur le dessin.</p>	<p>-Feuille blanche</p> <p>-Crayon papier</p> <p>-Photographie noir et blanc</p>	<p>S. A : Programmes d'études 2004. Le professeur explique la technique de la lumière, et de l'ombre et des niveaux de gris au tableau. Montre à travers un PPT, des travaux effectués par d'autres étudiants.</p> <p>E : Sommative. L'enseignant évalue la technique et le résultat.</p>	<p>T.C: Démocratique</p> <p>A.P.F.C: L'enseignant essaie de soutenir à chaque élève en tenant compte des difficultés des élèves lors du dessin. Parcours les tables en expliquant la technique de la lumière et de l'ombre. D'autre part, il vérifie en permanence l'avance du travail de chaque élève.</p> <p>A.P.F.A : L'attitude de l'enseignant envers les élèves est cordiale, gentille, patiente et très compréhensive. Lors de la révision des travaux, il discute avec chacun d'eux, ce qui crée une relation étroite entre enseignant et étudiant. Face à des étudiants qui ne travaillent pas, l'enseignant est parfois passif. L'enseignant attire l'attention à ceux qui bavardent sans travailler, mais les élèves sont à nouveau distraits.</p>	<p>A.E.F.C : Les élèves bavardent, ils sont distraits par la lecture de magazines de mode, commentent l'horoscope et programmes de loisir, en outre, il y a des étudiantes qui se maquillent, d'autres dorment, écoutent de la musique, certains parlent au téléphone. Les étudiants ne montrent aucun intérêt pour l'activité.</p> <p>A.E.F.E : Il y a des élèves qui ne répondent pas aux consignes de l'enseignant. Lorsqu'il attire leur attention ceux-ci réagissent de manières très irrespectueuses.</p>

Professeur (e): P.18.CH	N°d'étudiants: 29			Niveau: 4eme année d'enseignements secondaire	Commune : Santiago	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : Oui. Le cours d'art se déroule dans une salle de classe réservée aux arts visuels R: Non E: Tables, chaises, tableaux, bureau, trois placard, dix chevalet, radio, vidéoprojecteur.	Langage artistique contemporain. Développer un langage critique en utilisant des moyens technologiques.	T.A : Les étudiants réfléchissent par rapport aux nouveaux médias technologiques. Les élèves réfléchissent de manière critique sur le racisme et la manipulation de l'image et des médias. L'accent est mis sur la réflexion sur les problèmes sociaux. O. A : Les élèves interprètent et expriment des sensations, des idées, des émotions et échangent des avis sur des manifestations qui abordent des problèmes sociaux.	-Vidéo projecteur - Ordinateur	S.A : Programmes d'études du 2004. L'enseignante présente une série de vidéos faisant allusion au racisme, au féminisme et à la migration, afin d'encourager la discussion. La stratégie de l'enseignant est fixée sur l'apprentissage par la résolution de problèmes ; en traitant des thèmes contingents en faveur de la pensée divergente et multiculturelle. De même, il favorise le travail collaboratif basé sur des projets. E: L'évaluation est formative.	T.C : Démocratique A.P.F.C : L'enseignante essaie à chaque instant d'emmener les élèves à la réflexion, il leur pose continuellement des questions pour orienter le débat. Par exemple, leurs avis concernant le droit à l'avortement (sanctionné au Chili) aussi elle amène la classe à parler du féminisme à travers des questions telles que : est-il possible de parler de féminisme et d'égalité lorsque leurs mères font toutes les tâches ménagères chez vous ? Elle explique que coopérer au travail de chez eux, c'est apprendre à vivre en communauté et que tout le monde devrait coopérer, car le rôle de la femme ne consiste pas à être une femme de ménage non plus à être un objet sexuel. A.P.F.A : L'enseignante écoute et donne aux élèves la possibilité d'exprimer leurs points de vue et leurs sentiments sur les problèmes abordés. Répondre aux doutes et aux préoccupations des élèves, les encourager à donner des réponses bien argumentées donne aux élèves un espace pour partager leurs expériences.	A.E.F.C : Les élèves se montrent attentifs et impliqués dans les thèmes. Nous nous apercevons de leur sensibilité face aux sujets traités faisant des réflexions dans lesquelles ils rejettent le racisme et le machisme. Ils sont affectueux et unis en tant que camarades d'école. A.E.F.E : Une relation de confiance, de respect et d'admiration ont envers l'enseignant est clairement évidente. Les étudiants posent des questions et expriment leurs émotions.

Observation en classe
France, Région Île-de-France

Professeur (e): P.1. FR	N°d'élèves: 22			Niveau: 1er secondaire, option spécialité	Commune: Paris	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve Matériel Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : oui R : oui M : peinture, argile, pinceaux, carton, crayons à couleurs, magazines, fils, matériel recyclable, livres d'arts, revues. E: Tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. quatre appareils photo, 2 trépieds, vidéo projecteur, sept ordinateurs Apple, des macs, des PC, clé USB, des disques durs,</p>	<p>Entrelacer la pratique et la culture artistiques à travers l'histoire de l'art. Analyse d'œuvres : Abstraction Cubisme. Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif</p>	<p>T.A : Les étudiants doivent présenter trois travaux qui doivent être liés les uns avec les autres, puis ils doivent présenter le projet oralement. Les étudiants travaillent sur leurs projets artistiques individuellement ou à deux. Les élèves travaillent sur différents projets, comme la réalisation d'un film tourné par eux-mêmes ; photographie, montage photo, etc. OA : assembler le fond et la figure à travers</p>	<p>Des ordinateurs Vidéoprojecteur, Appareil photo, Peinture, pinceaux, Carton, Règle Cahier Crayon</p>	<p>S.A : Dans un premier temps, le professeur montre une vidéo sur le cubisme et sur la l'abstraction, faisant référence à Kandinsky et à d'autres artistes. Dans un deuxième temps, les étudiants travaillent sur leurs projets artistiques. L'enseignant dispose d'une page Web où elle place le planning de travail de chaque mois et la séquence de vidéos, des photographies, du travail effectué par les élèves, ainsi que leurs évaluations. Sur cette page, chaque élève compte avec un espace individuelle qui est ouvert à tous. Le but de cette méthode est de permettre aux étudiants de suivre chaque cours et de revenir si c'est nécessaire aux cours précédents. E : Formation -Sommativ : le processus est évalué ainsi que le travail final et la présentation orale qui est ouvert à tous. Le but de cette méthode est de permettre aux étudiants de suivre chaque cours et de revenir si c'est nécessaire aux cours précédents.</p>	<p>C : Démocrate A.E.F.C : l'enseignante essaie d'avoir une structure de la classe en indiquant les dates d'évaluation. elle est gentille et aimable avec le groupe des étudiants A.E.F.E : L'enseignante crée un climat de confiance avec les élèves, s'entretient avec chacun d'eux pour vérifier leurs progrès et discuter avec eux sur leurs créations</p>	<p>A.E.F.C : Les élèves discutent des artistes présentés dans la vidéo, posent des questions et donnent des exemples d'autres artistes vus dans d'autres classes. A.E.F.E : il existe une atmosphère où les étudiants travaillent en toute liberté, ils discutent entre eux de leur travail ; Ils réfléchissent aux matériaux et à leurs concept de travail.</p>

Professeur (e): P.2.FR	N°d'élèves: 10			Niveau: 1 ^{er} secondaire, option spécialité	Commune: Drancy	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant devant la Classe / Face à ses élèves	Attitude de l'Élève devant la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A: Salle d'Arts Plastiques R: trois espaces pour le stockage du matériel M : peinture, argile, pinceaux, carton, crayons couleurs, magazines, fils, matériel recyclable plaques en bois, livres d'arts, revues. E : Tables, chaises, bureau, tableaux, lavabo, des étagères, des placards ; scanner, imprimante, photocopieuse, une télé, sept ordinateurs, vidéoprojecteur, appareils photos numériques, cartes mémoire, batteries. Un labo de photo avec deux agrandisseurs : une en couleur, une en noir et blanc, bacs, cuvettes pour les films. Labo de gravure (une presse (pour techniques d'impression) Labo gravure (une presse (pour les techniques d'impression)</p>	<p>Les élèves mènent un projet artistique inspiré sur le terme « soulèvement », dans lequel ils s'interrogent sur les manifestations collectives des peuples (support et format libre). A travers de leurs créations, ils doivent formuler leur propre vision et le concept de « Soulèvement » Les élèves sont capables de créer un Projet en justifiant les moyens choisis et ainsi l'argumentation devant leurs choix et sa création</p>	<p>T.A: Les élèves réalisent un projet artistique sur le terme « Soulèvement », dans lequel ils interrogent les manifestations collectives des citoyens (support et format à leurs choix). A travers leurs créations, ils doivent formuler leur propre vision du concept « Soulèvement ». OA : Les élèves sont capables de mener un projet assez représentatif et des moyens choisis ainsi que la démarche de leurs productions</p>	<p>Projecteur, Ordinateur Les matériaux utilisés par les étudiants sont variés, choisis librement, en fonction de leur projet.</p>	<p>S.A : L'enseignant commence la classe en rappelant l'exposition « soulèvement » visitée par les élèves quelques semaines auparavant. Indique les règles de présentation et la date pour rendre le travail. E : Formatif-Sommatif : le processus est évalué ainsi que le travail final et la présentation orale</p>	<p>T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant à une attitude accessible et gentil à l'égard des étudiants, leur donne des conseils sur les éléments, matériaux avec lesquels ils peuvent travailler et ils discutent des différents événements de la politique sociale actuelle. l'enseignant leurs fait savoir aux élèves que pour réaliser une œuvre, il faut consacrer beaucoup d'heures de travail afin d'obtenir de bons résultats. A.E.F.E : L'enseignant a une communication fluide et proche avec chaque élève. Cela fait affleurer leurs capacités et ainsi les responsabiliser des leurs idées créatives.</p>	<p>A.E.F.C : pendant la classe, les étudiants travaillent librement, discutent entre eux, se déplacent dans les différents secteurs de la salle d'arts plastiques, prennent librement les matériaux du stockage, etc. Les étudiants sont enthousiastes et actifs dans la réalisation de leurs tâches. Vous pouvez sentir une atmosphère calme et agréable. A.E.F.E: Les étudiants viennent de temps en temps chez l'enseignant pour lui montrer les avances de son travail, discuter de leurs créations et poser des questions</p>

Professeur (e): P.5.FR	N°d'élèves: 14			Niveau:2de secondaire, option facultative	Commune: Noisy le Sec. Seine Saint Denis	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant devant la Classe / Face à ses élèves	Attitude de l'Élève devant la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : oui R : oui M : peinture, papier, gouache, de l'acrylique, des pastels, des cutters, pinceaux, livres d'arts, revues E : Tables, chaises, bureau, tableaux, lavabo, des étagères, des placards. Des appareils photo numérique, une caméra vidéo, un pied photo, ou vidéo, un vidéo projecteur, huit postes d'ordinateurs avec Photoshop	Sortie au cinémaThéma tique : image/ actionDocume ntaire« les immigrants»	T.A : Les étudiants vont au cinéma, où un animateur les reçoit et leur montre des différents courts métrages consacrés aux conflits sociaux :L'un des courts métrages montre une marche organisée à Paris en 1983 de la lutte contre le racisme.Un autre court métrage montre un enregistrement avec un téléphone portable qui montre un appel massif. O.A : L'objectif est de réfléchir à l'importance de la diversité culturelle, de la liberté d'expression et de la manipulation de l'information par les médias à travers les images.	Cinema, Tickets de metro	S.A : L'enseignant emmène les élèves au cinéma, où, avec l'aide d'un animateur, il pose des questions aux élèves, les invitant à s'interroger sur la manière dont les médias manipulent la vérité et nous fournissent des informations avec peu de profondeur et véracité des événements sociaux. dont l'intention (l'animateur fait remarquer) donc les récepteurs ne comprennent pas ce qui se passe autour d'eux E : formative le processus est évalué	T. C : Démocratique. A.E.F.C : l'enseignant est aperçu en étant engagé dans l'apprentissage de ses élèves. Il s'inquiète pour le groupe du début à l'école jusqu'à l'arrivée au cinéma. Au cinéma, elle veille que tout le monde soit assis et l'aise et attire en même temps l'attention aux étudiants qui parlent pendant que l'animateur explique les courts métrages A.E.F.E : La communication entre l'enseignant et l'élève est fluide, l'enseignant répond à toutes les questions posées. Il tente de capturer les acquis et la perception de ses étudiants à travers des questions qui les conduisent à une analyse critique des courts métrages vus.	A.E.F.C : les étudiants sont enthousiastes à l'idée d'aller au cinéma. Suivent les instructions de l'enseignant.Lors de la projection des courts métrages, ils regardent attentivement puis répondent aux questions posées par l'animateur. A.E.F.E : Ils ont une attitude de respect et de cordialité. À la fin de l'activité, ils font savoir à l'enseignant ses perceptions des courts métrages et signalent leur satisfaction à l'égard de l'activité et des sujets abordés.

Professeur (e): P.6.FR	N°d'élèves: 8			Niveau: Terminal, option facultative	Commune: Sevrans	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : oui R: oui M : papier, peintures, cadres, pinceaux, les châssis, carton, etc. Livres d'arts, revues E: Tables, chaises, bureau, tableaux, lavabo, des étagères, des placards, cinq ordinateurs portable, quatre appareil photo, un vidéo projecteur, internet.	La présentation de l'œuvre	T.A : Les étudiants préparent un dossier en classe avec leurs projets qui doivent être présentés en mai devant un jury afin d'obtenir le bac en arts plastiques. Pour l'activité simulent la présentation du bac à l'oral, les étudiants présentent à l'enseignant le travail effectué au cours du premier et du second semestre. O.A : Les étudiants doivent pouvoir présenter leur projet. Justifier leurs choix, décrire le processus du travail, interpréter le sens du travail répondre les questions en utilisant un vocabulaire descriptif précis et approprié.	Dossiers avec le travail effectué pendant l'année scolaire	S.A : L'enseignant explique les consignes à la classe. Indique qu'il appellerait un par un à la fin pour présenter le dossier avec les travaux. Le professeur est assis à son bureau et chaque élève présente son travail. À son tour, l'enseignant pose des questions sur le travail préféré du semestre, la matérialité, le support, le thème, le concept, les références artistiques, etc. L'enseignant donne aux élèves d'informations en fonction de leurs réponses, et aussi des conseils pour progresser. E : L'évaluation prendra en compte : Réalisation / création, analyse écrite, analyse orale	T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant répond aux doutes et aux questions des élèves. Les échanges sont fréquents ; Les étudiants sont impliqués dans l'activité. A.E.F.E : L'enseignant est cordial avec chaque élève. Lors des présentations, il félicite chacun d'entre eux de leurs progrès et souligne les points forts et les points à améliorer pour réaffirmer la confiance en soi des élèves dans leur travail et la présentation orale	A.E.F.C : Les élèves préparent leurs dossiers, choisissent les papiers qu'ils présentent, parlent de leur travail, partagent les appréciations du travail, se donnent des conseils entre eux A.E.F.E : Les élèves respectent l'enseignant et suivent leurs conseils l'atmosphère de la classe est agréable, accueillante

Professeur (e): P.8.FR	N°d'élèves: 20			Niveau:1er secondaire, option facultative	Commune: Paris	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : trois salles d'arts plastiques, une galerie d'exposition, un labo photo, une salle informatique. (un étage complet pour travailler toutes les possibilités). R : deux lieux d'stockage</p> <p>M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs. Livres d'arts, revues.</p> <p>E : des grands tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo, des rétroprojecteurs, des ordinateurs; cinq par salle, un poste pour le prof, 12 postes (salle informatique).</p>	<p>- Histoire de l'art (architecture) -Pratique artistique (installation)</p>	<p>T.A : appréciation visuelle ; Dans un premier temps, l'activité se concentre sur l'histoire de l'art, en particulier l'architecture. Parmi ses contenus les travaux de Paolo Veronese (peintre) et Andrea Palladio (architecte). Les étudiants doivent analyser et interpréter les œuvres. Dans un deuxième temps, le cours c'est développé sur la base de la pratique artistique. Les étudiants créerons une oeuvre in situ (installation)le travail a commencé dans les cours précédents.</p> <p>O.A: articuler la culture et la pratique artistique. Fondés dans l'histoire de l'art.Les étudiants doivent être capables de relier le travail et les références observés aux pratiques artistiques.</p>	<p>Projecteur, Ordinateur Les matériaux utilisés par les étudiants sont variés, choisis librement, en fonction de leur projet.</p>	<p>S.A : À travers d'un projecteur, l'enseignant montre des images de différentes constructions à travers l'histoire. Explique en détail la structure des différentes formes architecturales. Présente ensuite l'activité à réaliser en expliquant son objectif.</p> <p>E : sommative-formative : L'évaluation prend en compte le processus, le projet final et la présentation orale.</p>	<p>T. C : Démocratique A.E.F.C : Le professeur est gentil et cordial.En ce qui concerne le contenu exposé, le professeur est très clair dans ses explications et il répond aux questions de ses élèves.</p> <p>A.E.F.E : Pendant toute la classe, l'enseignant aborde chaque élève afin de répondre à chaque question.L'enseignant attire l'attention des étudiants du soin du matériel. Il souligne qu'ils doivent prendre soin des matériaux afin qu'ils puissent ensuite être réutilisés par eux-mêmes et par d'autres étudiants. Il discute avec chacun des étudiants de leurs créations afin qu'ils puissent réfléchir au concept « espace »</p>	<p>A.E.F.C : Les élèves écoutent attentivement la classe dictée par l'enseignant. Pendant les travaux pratiques, grâce au grand lieu, ils travaillent confortablement dans les différents espaces dans l'étage d'arts plastiques. Ils sont calmes et concentrés sur leurs projets, ils parlent entre eux et avec l'enseignant.</p> <p>A.E.F.E : Ils sont respectueux et cordial avec l'enseignant. écoutent et suivent leurs instructions et conseils attentivementUn environnement d'apprentissage agréable et confortable dans lequel les étudiants sont motivés et soucieux de faire un bon travail</p>

Professeur (e): P.9.FR	N°d'élèves: 12			Niveau:	Commune: Paris	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : salle de classe très grande</p> <p>R : oui</p> <p>M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs. Livres d'arts, revues.</p> <p>E : des grandes tables, chaises, bureau, tableaux numérique, des étagères, des placards, lavabo, vidéo projecteur salle d'informatique, imprimante.</p>	<p>-Correction Bac Blanc- Analyse de l'œuvre (Appréciation visuelle)- Pratique artistique</p>	<p>T.A : Tout d'abord ils verront, les résultats obtenus par les étudiants du bac blanc d'arts plastiques réalisés une semaine auparavant sont analysés. Dans un deuxième temps, les étudiants analysent les œuvres de l'artiste Ai Weiwei et les œuvres d'autres artistes exposées au musée Pompidou dont les œuvres ont été visitées par la classe les jours précédents. Dans un troisième temps, les élèves travaillent sur leurs projets artistiques.</p> <p>O.A : analyser et interpréter une œuvre, (identifiant composition, structure matérielle et constituants plastiques) d'une manière sensible et réflexive avec le vocabulaire précis et approprié. Mettre en œuvre sa production plastique</p>	<p>Projecteur, Informatique, Tableau numérique</p> <p>Les matériaux utilisés par les étudiants sont variés, choisis librement, en fonction de leur projet.</p>	<p>S.A : dans un premier temps, l'enseignant commence la classe en analysant les résultats du bac-blanc de chaque élève et explique les éléments à prendre en compte dans l'analyse d'un travail. Dans un deuxième temps, l'enseignant reprend la classe précédente dans laquelle les élèves ont visité le Centre d'art Pompidou L'enseignant projette dans un PPT, des images des œuvres vues. aussi, il donne aux étudiants une guide avec la description de chaque travail, les encourageant à réfléchir, s'interroger et donner leur avis. Les élèves choisissent l'une des œuvres visitées et l'analysent devant leurs camarades. E : Formatif, l'accent est mis sur la progression. Auto-évaluation et Co-évaluations des étudiants.</p>	<p>T. C : Démocratique</p> <p>A.E.F.C : L'enseignant a une attitude cordiale à l'égard de sa classe. Essaye que la classe soit dynamique, à travers des dialogues qui conduisent à l'élève à relier les travaux vus avec des travaux antérieurs. De même, il invite les étudiants à se poser des questions sur la matérialité du travail et de la présentation.</p> <p>A.E.F.E : L'enseignant est cordial, gentil, répond aux doutes et examine chaque démarche pour vérifier l'avancement des projets artistiques.</p>	<p>A.E.F.C : Les élèves sont attentifs à l'explication et à l'analyse des résultats du bac-blanc. Ils expliquent avec une certaine timidité leur perception et l'analyse des œuvres exposées au musée Pompidou. Pendant les travaux pratiques, les étudiants travaillent calmement chacun à sa place et interagissent avec leurs camarades de classe et avec l'enseignant. Ils sont motivés et Ilya de créativité dans leurs projets.</p> <p>A.E.F.E : Ils écoutent attentivement l'enseignant, suivent leurs consignes. Ils ont une attitude de respect et de gentillesse envers l'enseignant Le climat de la classe est agréable et participatif</p>

Professeur (e): P.11.FR	N°d'élèves: 15			Niveau: Terminale, option facultative	Commune: Livry Gargan. Seine Saint Denis	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : oui R : oui M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs. Livres d'arts, revues. E : des grandes tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. vidéoprojecteur. Ci nq ordinateurs	Réalisation d'une production plastique	T.A : Les élèves travaillent individuellement dans leurs projets artistiques. Les élèves réalisent différents projets créatifs inspirés sur différents thèmes à travers des différents supports. La plupart travaillent sur des projets graphiques et picturaux. O.A : S'engager dans une démarche personnelle, en deux et en trois dimensions, produire en choisissant ses propres moyens d'expression en fonction d'un projet.	Les matériaux utilisés par les étudiants sont variés et librement choisis en fonction de chaque projet.	S.A : L'enseignant commence la classe en demandant aux étudiants de continuer leur projet artistique et la préparation des travaux qui composeront leur dossier. L'enseignant examine chaque travail, interroge ses élèves sur la composition matérielle de leurs œuvres et conceptions artistiques de leurs travaux. E: formateur	T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant est ouvert à l'écoute des étudiants et leur permet de choisir les sujets des travaux. Le dialogue permanemment encourage la critique et l'analyse de leurs travaux. Montre du respect et d'égalité pour chaque étudiant et pour leurs créations. A.E.F.E : Écoute les questions et le point de vue de chaque élève. L'enseignant prend en compte la matérialité et la conception des différents projets, il guide les étudiants en favorisant la prise de décision autonome.	A.E.F.C : Les étudiants sont motivés par le sujet et obtiennent de bons résultats dans leurs projets. Ils travaillent concentrés et partagent entre pairs. A.E.F.E : La relation des élèves avec l'enseignant est satisfaisante. Ils font preuve de confiance envers lui et reçoivent leurs conseils de manière positive. Ils expriment ouvertement leurs doutes au sujet des changements qu'ils pourraient générer pour améliorer leurs projets, ce qui les satisfait ou contrairement de leur travail. Les étudiants peuvent exprimer des idées librement et s'orienter vers la créativité.

Professeur (e): P.13.FR	N°d'élèves: 19			Niveau: 1er secondaire, option spécialité	Commune: Versailles	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : oui R : oui M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs. Livres d'arts, revues. E : des grandes tables, chaises, bureau, tableaux numérique, des étagères, des placards, lavabo. vidéoprojecteur. Si x postes d'ordinateurs reliés à Internet, imprimante couleur, scanner.	Dessin- peinture	T.A : Les élèves reproduisent à travers le dessin et la peinture à l'huile une photo prise par eux dans les cours précédents Leurs images photographiques sont analysées et leurs réflexions répondent au sujet donné. O.A : L'élève est capable de s'engager dans une démarche personnelle en deux dimensions, développer des compétences tels que : observer, enregistrer et intégrer du réel dans une reproduction.	Feuille blanche carton Image photographique Noir et blanc Crayon Gomme Peinture à l'huile pinceaux	S.A : dans un premier temps, l'enseignant commence le cours en parlant de la dernière session puis, dans un deuxième temps, il laisse un espace pour que les élèves exposent oralement. . finalement, les étudiants commencent le travail de reproduction graphique. E : formateur	T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant a des exigences et de attentes très hautes en ce qui concerne le travail et les capacités de ses élèves. En même temps, l'enseignant a une communication fluide et affective avec les étudiants A.E.F.E : le contact entre l'enseignant et les étudiants ont un respect et de la considération mutuelle. Pendant que les étudiants travaillent, l'enseignant parle sur les bases de la confiance, mettant en évidence les points forts du travail photographique réalisé par les étudiants. De cette manière, il encourage l'expression et la confiance des adolescents dans leur apprentissage.	A.E.F.C : Les étudiants travaillent tranquillement sur leurs créations. Il y a des étudiants qui ont du mal à faire leur travail, ils ont du mal à dessiner. D'autres parlent avec leurs pairs et ils ont une faible motivation pour le travail. A.E.F.E : Ils ont une attitude de respect et de cordialité. Il existe un climat détendu dans la classe avec la possibilité de présenter et parler des idées. Cependant, il y a peu d'enthousiasme parmi les étudiants concernant l'activité.

Professeur (e): P.14.FR	N°d'élèves: 19			Niveau: Seconde, option facultative	Commune: Argenteuil.	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
<p>S.A : oui. R : oui M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs, carton. Livres d'arts, revues. E : des grandes tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. vidéoprojecteur, cinq postes d'ordinateurs avec des logiciels (retouche d'images, montage vidéo) et reliés à internet ; imprimante couleur, scanner, des appareils photos</p>	<p>Classe expositive, Installation dans la salle de classe Sujet l'invasion de l'espace</p>	<p>T.A: les étudiants exposent les installations réalisées dans la classe et les références artistiques utilisées pour argumenter la conception de leurs œuvres O.A : L'élève est capable de mettre en œuvre un projet artistique en se questionnant sur les limites de l'espace de l'œuvre, et de présenter à l'orale la structure matérielle de leurs créations en utilisant un vocabulaire descriptif et approprié.</p>	<p>Les matériaux utilisés par les étudiants sont variés, disponibles librement en fonction de chaque projet</p>	<p>S.A : L'enseignant commence la classe travaillant le concept de l'invasion de l'espace. Pose des questions : Comprenez-vous le concept d'espace ? Ensuite une partie d'induction, l'enseignant dispose un espace pour la présentation orale des étudiants. Après les présentations, l'enseignant annonce le nouveau projet « l'échelle » les étudiants doivent mettre en œuvre un projet artistique basé sur ce concept. E: formateur.</p>	<p>T. C : Démocratique A.E.F.C : L'enseignant encourage constamment le dialogue et la participation de tous les élèves. Il existe de l'intérêt pour connaître l'avis de ceux qui présentent leur travail et les encourager la critique constructive des élèves qui observent et écoutent les étudiants qui exposent. A.E.F.E : Un dialogue permanent avec les étudiants est observé. L'enseignant répond aux questions des élèves, soit en rapport avec la matière, soit en dehors de l'activité.</p>	<p>A.E.F.C : enthousiastes, curieux de voir présenter les travaux de ses camarades, de poser des questions, de participer à l'analyse, de donner leur avis, de faire des commentaires faisant référence à des différents artistes comme Duchamp, qui témoignent leur culture artistique. Après la présentation, les étudiants travaillent à la conception du prochain projet. certains travaillent sur leurs croquis, d'autres cherchent des images, il y a aussi ceux qui cherchent des informations à l'ordinateur A.E.F.E : Une relation de respect, de confiance ce dénote, ce qui permet de dialoguer et d'exposer leurs idées sans crainte. Il règne une atmosphère en classe agréable et accueillante.</p>

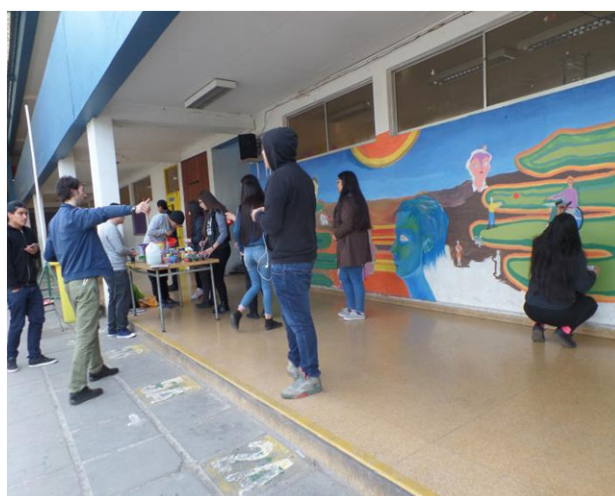
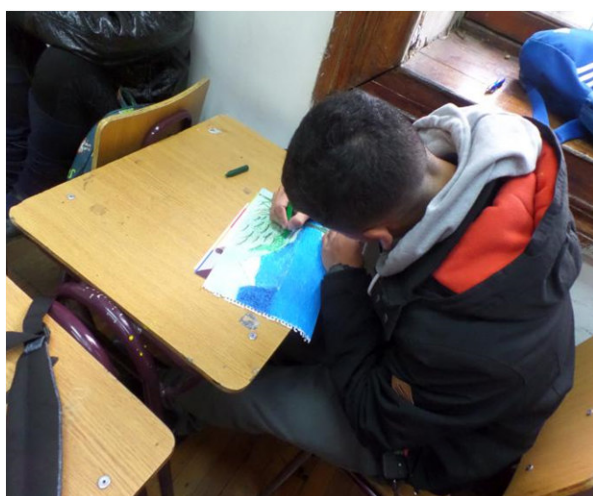
Professeur (e): P.15.FR	N°d'élèves: 19			Niveau:Seconde, option facultative	Commune: Saint Denis	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A : oui R: oui M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs, carton. Livres d'arts, revues. E : des grandes tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. Six postes informatiques, vidéo projecteur, des logiciels de traitement d'image, des tablettes graphiques, une dizaine d'appareils photo numériques	Classe expositive : - Autoportrait,Apprécia tion visuelle (observation, description, réflexion) -Street art	T.A : Dans un premier temps, les étudiants exposent leur travail sur le thème de l'autoportrait.Dans un deuxième temps, la classe se concentre sur le Street Art. O.A : Les étudiants doivent être capables de prendre conscience d'eux-mêmes, de la signification et de leur valeur grâce à l'autoportrait. D'autre part, les étudiants devraient être capables de réfléchir de manière critique aux artistes visuels ayant travaillé sur le street art.	Projecteur, ordinateur,	S.A : L'enseignant commence la classe en rappelant les travaux pratiques effectués dans la classe précédente.Ensuite, les élèves ont la possibilité d'exposer leurs autoportraits.Ensuite, il présente un artiste invité, qui travaillera lors des prochains cours autour d'un projet de peinture murale qui sera réalisé dans l'un des murs du lycée.Afin de faire place au contenu lié au Street Art, le professeur projette une vidéo intitulée « Projet artistique Inside Out The Peoples » E: formateur.	T. C: Démocratique A.E.F.C : L'enseignant est engagé avec son groupe d'élèves. Leur intérêt pour l'activité est centré sur l'expression de leurs émotions à travers l'autoportrait et sur la description de leur personnalité et de leur perception d'eux-mêmes. A.E.F.E: L'enseignante est cordiale, gentille, affectueuse. Essaye de créer un environnement accueillant pour qu'ils se sentent libres et en confiance pour exprimer leurs émotions. Elle est attentive aux expositions de chaque étudiant et apporte son soutien en fonction de leurs difficultés.	A.E.F.C : Les élèves écoutent attentivement les expositions de leurs camarades. Ils sont calmes ; ils n'émettent beaucoup de commentaires sur l'autoportrait de leurs camarades. A.E.F.E : Environnement respectueux, écoutent attentivement l'enseignante.Regar de attentivement le documentaire projeté

Professeur (e): P.16.FR	N°d'élèves: 27			Niveau: Seconde, option facultative	Commune: Paris	
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A: oui R: oui M: papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs, carton. Livres d'arts, revues. E: des grands tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. Une caméra, un appareil photo semi professionnel, vidéoprojecteur, deux ordinateurs.	Projet « Art de la Rue »	T.A : Les étudiants travaillent avec des artistes qui font du Street Art autour d'un projet de peinture murale au festival « le printemps de rue ». Les élèves doivent créer une mosaïque avec des morceaux de papier. Ensuite, pour le festival, ils devront reproduire la mosaïque dans une peinture murale. OA : réaliser un projet artistique collectif et prendre en compte l'évolution et sa démarche.	Du papier, Des ciseaux, De la colle, Des images	S.A : L'enseignante commence la classe en présentant les deux artistes invités qui travailleront avec les élèves. Les artistes sont ensuite responsables de la présentation du projet et des activités qui seront menées pour atteindre cet objectif. Les artistes invités dirigent la classe et l'activité pratique réalisée par les étudiants. L'enseignante joue le rôle de médiateur entre les artistes et les étudiants. E: formateur	T. C : Démocratique A.E.F.C: L'enseignante encourage la participation de tous les élèves. Elle encourage le développement de l'innovation et de la créativité à travers le travail collaboratif, mettant en pratique leurs capacités de réflexion, critiquant et valorisant les différentes formes d'expression. A.E.F.E: l'enseignant (e) effectue des tours dans chaque place afin de répondre aux questions et soucis des élèves Les échanges entre les étudiants sont fréquents et sont de manière fluide	A.E.F.C: Les étudiants sont enthousiastes et motivés par le projet. Ils accueillent les artistes invités de manière cordiale. Au début de l'activité, une partie des élèves est enthousiaste et présente constamment ses progrès à l'enseignante. Ilya d'étudiants qui sont confus parce qu'ils ne comprennent pas bien l'explication des artistes invités, concernant la construction de la mosaïque en papier. Pour cette raison, ils sont inattentifs et commencent à parler de sujets qui ne sont pas liés à l'activité. A.E.F.E: Les étudiants sont respectueux et cordiaux avec l'enseignante ; ceux qui sont plus enthousiastes sont ceux qui sont plus proche du sujet et de l'activité, posent des questions et écoutent attentivement les consignes.

Professeur (e): P.17.FR	N°d'élèves: 27		Niveau: Seconde, option facultative	Commune: Aubervilliers Seine-Saint-Denis		
Conditions de l'Espace Éducatif	Contenu pour l'Apprentissage			Méthodologie et Didactique		
Salle d'Arts, Réserve, Matériel, Équipement	Objectif de l'Activité	Type de l'Activité et Objectif de l'Apprentissage	Matériaux pour l'Activité	Stratégie d'Apprentissage et Évaluation	Environnement d'Apprentissage	
					Type de classe Attitude de l'Enseignant Face à la Classe / Face à ses Élèves	Attitude de l'Élève Face à la Classe / Face à l'Enseignant
S.A: oui R: oui M : papier, peinture, des pastels, des cutters, pinceaux, des crayons couleurs, carton, argile, livres d'arts, revues. E: des grands tables, chaises, bureau, tableaux, des étagères, des placards, lavabo. vidéoprojecteur. Trois ordinateurs avec des logiciels, appareil photo semi professionnel.	Architectur e	T.A: Les élèves construisent une maquette d'une salle de repos et de loisirs et projetent leur installation dans un lieu au lycée. OA: Composition	Règle, Crayon, Ciseaux, Colle, Carton, Matériaux recyclables	S.A: L'enseignant commence la classe en faisant un bilan de la dernière classe. Il résume brièvement les artistes déjà vus. Organise l'espace pour que les étudiants travaillent en groupes. E: formateur.	T. C: Démocratique A.E.F.C: l'enseignant effectue des rondes dans les places des étudiants pour vérifier leurs progrès et les encourager à participer à travers le projet de la maquette. A.E.F.E: L'enseignant prend en compte les propositions de chaque élève éclair les doutes, leur donne des idées pour activer la créativité et améliorer leurs travaux Il favorise la critique constructive, en soulignant les points forts de chaque maquette.	A.E.F.C: Les étudiants parlent et rient assez fort. Il y a beaucoup de bruit dans la salle de classe. Cependant, tout le monde travaille sur leurs maquettes. Ils proposent des idées et ils sont nombreux parmi eux qui construisent des maquettes avec l'influence esthétique de leur pays d'origine. A.E.F.E: cordial, respectueux, amical et affectueux. Une atmosphère de respect est aperçue, favorisant l'apprentissage et la participation avec l'instance de dialoguer.

Annexe 6 : Infrastructure et conditions de l'espace éducatif

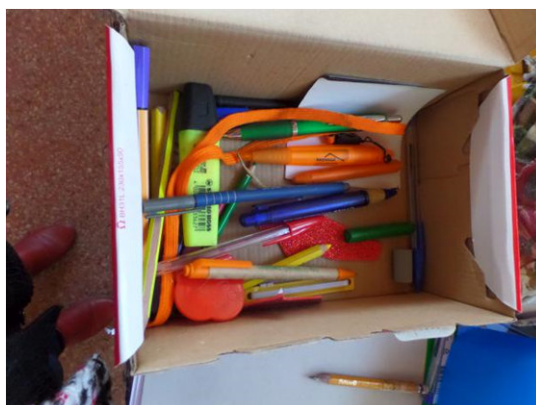
Espace où la classe d'arts visuels se déroule (Région Métropolitaine, Chili)



Espace où la classe d'arts visuels se déroule (Région d'Ile de France)



Equipement et matériel disponible
(Région Métropolitaine, Chili)



Équipement et matériel disponible (Région d'Ile de France)

