

Aux sources de la partie « Arts visuels » du Plan d'études romand

Mémoire de fin d'études
Formation initiale primaire
Haute Ecole Pédagogique du Valais / HEP-VS

Etudiante : Maude Gex
Directeur du mémoire : Jean-Michel Baconnier

Déposé à Saint-Maurice, le 14 février 2019.

RÉSUMÉ

Le Plan d'études romand (PER) encadre maintenant depuis plusieurs années la pratique enseignante romande. Or, à la lecture, la partie « Arts visuels » de ce plan d'études comporte quelques zones d'ombre, des notions sujettes à interprétation et ne contient aucune référence explicite. Lorsqu'on la parcourt en ayant en tête l'évolution de l'enseignement des arts visuels sous nos latitudes, il semble par ailleurs qu'on y décèle ici ou là l'influence d'écoles de pensée disparates et ancrées historiquement. De là découle une première question : comment a été élaborée cette partie du PER ? Quelles sources de savoir sont à son origine ? Sur quelles bases a été réalisée cette première phase, dite « externe », de ce que Chevallard, après Verret, a appelé la « transposition didactique » ? Ce mémoire part donc à la recherche des bases épistémologiques de la partie « Arts visuels » du PER, dans le but d'éclaircir quelques fondements de l'enseignement de cette discipline en Suisse romande. À partir d'un cadre théorique construit autour de la notion de transposition didactique externe et des spécificités de la discipline « arts visuels », l'analyse se penche sur des documents relatifs au processus d'élaboration de la partie « Arts visuels » du PER ainsi que des entretiens réalisés avec des personnes y ayant participé. De ses conclusions ressortent d'une part le caractère complexe et l'aspect politique du processus, qui prend sa source dans un projet dont la philosophie est marquée par le renouvellement éducatif et l'harmonisation intercantonale – à savoir le plan cadre romand (PECARO). D'autre part, l'analyse met en avant la pluralité mais aussi l'inégalité de statut et l'articulation parfois aléatoire des sources de ce processus. Ces deux constats nous amènent finalement, sur le plan pratique, à soulever la question de leurs conséquences pour l'enseignement des arts visuels sur le terrain ; et sur le plan analytique, à remettre en question l'apparente linéarité véhiculée au premier abord par le concept de transposition didactique.

Mots-clés : transposition didactique externe – Plan d'études romand (PER) et Plan cadre romand (PECARO) – didactique des arts visuels – bases épistémologiques de l'enseignement

Remerciements

Pour son accompagnement et ses conseils avisés, je remercie mon directeur de mémoire, Jean-Michel Baconnier. Pour leur précieuse participation et leur disponibilité, je remercie les personnes interrogées ainsi que celles qui m'ont aiguillée ou aidée à trouver des documents parfois... difficiles d'accès. Pour leur soutien et leur présence, enfin, je remercie mes proches.

Table des matières

Résumé	2
Introduction.....	4
1. Problématique et question de recherche	5
1.1. Présentation du problème, contexte et justification	5
1.2. État de la question : recherches existantes	12
1.3. Question de recherche	14
2. Cadre conceptuel.....	14
2.1. Transposition didactique externe.....	14
2.1.1. Transposition didactique externe vs. interne	15
2.1.2. Sources de la transposition.....	15
2.1.3. Processus et opérations de transposition	19
2.2. Arts visuels : éléments de transposition didactique	22
3. Dispositif méthodologique.....	28
3.1. Démarche générale.....	28
3.2. Recueil des données.....	28
3.3. Méthode d'analyse des données	30
4. Données et analyse	31
4.1. Préalable : précisions autour du PECARO et du PER.....	31
4.1.1. Du PECARO au PER.....	31
4.1.2. Philosophie sous-tendant la conception du PECARO et du PER	33
4.2. Analyse des données recueillies	35
4.2.1. L'expérience des rédacteurs	36
4.2.2. Les contraintes du mandat des rédacteurs.....	40
4.2.3. Autres plans d'études et programmes cantonaux	42
4.2.4. Didacticiens, savoirs savants, experts et méthodologies.....	44
4.2.5. Écoles de pensée.....	46
5. Discussion des résultats	48
5.1. Les sources : sur quelles bases épistémologiques la partie « AVI » du PER a-t-elle été composée ?	48
5.2. Un processus complexe et politique ?	50
6. Conclusion.....	51
7. Bibliographie	54
Annexes.....	57

INTRODUCTION

« Le Plan d'études romand est votre cahier des charges ». Ces mots, entendus plusieurs fois au cours de notre formation d'enseignante primaire, font de ce texte un élément fondamental, et non négociable, de notre vie professionnelle future. Voilà qui justifie de s'y arrêter un instant, et qui constitue le premier de trois facteurs qui m'ont dirigée vers le questionnement à la base de ce mémoire. Le deuxième est l'intérêt porté à la (re)découverte d'une quinzaine de pédagogues, pour beaucoup issus du mouvement de l'Éducation nouvelle, lors d'un thème suivi l'an passé¹, et les questions qui en ont émergé : ces courants de pensée ont-ils encore une influence dans l'école d'aujourd'hui ? Si c'est le cas, comment concilier autant de pensées si ce n'est contradictoires, tout au moins différentes ? Le troisième facteur tient à notre conviction de l'importance des branches artistiques à l'école, et à notre goût pour les cours d'arts visuels, vécus comme des moments épanouissants, souvent passionnants, toujours trop courts, dans notre parcours scolaire. Maintenant, c'est nous qui allons devoir enseigner les arts visuels... mais comment, au juste ?

Ces trois préoccupations nous ont amenée à formuler la question de départ suivante : dans quelle optique les arts visuels (ci-après AVI) sont-ils intégrés dans l'école suisse romande ? Le Plan d'études romand (ci-après PER) étant le cadre programmatique de l'école suisse romande et constituant de ce fait une entrée possible pour aborder ce sujet, la question qui en découle est la suivante : dans quelle optique le PER aborde-t-il les AVI ? Qu'y a-t-il derrière la partie « AVI » du PER, en termes de pensée, d'orientation théorique, de savoirs ?

Suite à nos premières lectures et discussions avec notre directeur de mémoire, nous nous sommes rendu compte que la première étape était de rechercher sur quelles bases, selon quelles inspirations avait été conçue la partie « AVI » du PER, pour ce qui est de ses notions centrales. *Ce travail de mémoire, à caractère exploratoire, aura donc pour but de fouiller du côté de la conception de la partie « AVI » du PER pour en faire ressortir les sources.* En s'attaquant au premier rouage de la didactique des AVI, ce que Chevallard (1991) a appelé la « transposition didactique externe » (*i.e.* le passage des savoirs extra-scolaires, qui ont cours dans la société ou dans un champ scientifique, aux savoirs à enseigner), un tel travail devrait donc apporter quelques éléments de réflexion sur les fondements de l'enseignement des AVI en Suisse romande.

Pour présenter cette recherche, notre propos s'organisera en trois temps. Partant de constats et questionnements qui sont nés de notre lecture de la partie « AVI » du PER, la première étape consistera à souligner l'intérêt d'une telle recherche et à effectuer l'état de la question, pour aboutir à la formulation plus précise de notre question de recherche. Un détour par l'historique de l'enseignement des arts visuels sera effectué en soutien de l'argumentation développée dans cette partie. Dans une deuxième étape, il s'agira de construire le cadre conceptuel dans lequel la recherche prend place. Ce cadre s'appuiera principalement sur la notion de transposition didactique externe, ainsi que sur les spécificités de la discipline « AVI » et leurs conséquences en matière de transposition didactique. Nous passerons enfin à la partie analytique, construite en trois volets : après avoir présenté le dispositif méthodologique, nous analyserons les données récoltées, pour les interpréter ensuite à la lumière de notre cadre conceptuel. Cette discussion nous conduira à dresser quelques constats sur le processus de conception de la partie « AVI » du PER d'une part, et sur les sources de cette transposition d'autre part. Du côté des données,

¹ Thème 1.4, Aspects historiques et philosophiques de l'éducation, semestre d'hiver 2017-2018, prof. D. Périsset, HEP Valais.

nous nous baserons essentiellement sur des informations recueillies auprès de personnes étant intervenues dans le cadre du processus de conception du PER, ainsi que des documents relatifs à ce processus.

1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

1.1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME, CONTEXTE ET JUSTIFICATION

La raison principale pour laquelle la recherche des sources de la partie « AVI » du PER est importante tient à la didactique des AVI. Les notions en AVI sont complexes, il paraît donc utile de les préciser pour ne pas tomber dans le lieu commun lorsqu'on les utilise. C'est particulièrement important dans le domaine de l'art, dont la définition, de même que celle de ses notions centrales (par exemple l'expression, l'expérience, la représentation, etc.), est sans cesse remise en question et rend la transposition didactique difficile (voir par exemple à ce sujet : Fabre, 2017, pp. 52-53).

Or, le PER est certes dense et parfois détaillé, mais il ne semble pas, à la première lecture, satisfaire cette exigence de précision des notions en AVI, et ceci pour deux raisons². Premièrement, les commentaires généraux de la partie « Arts » ainsi que les objectifs, progressions des apprentissages, attentes fondamentales et indications pédagogiques de la partie « AVI » (grandement similaires, dans leur formulation, aux parties Musique et AC&M, regroupées dans Arts) (CIIP, 2010a, b, c, d)³, contiennent des termes qui renvoient à des notions complexes mais qui restent vagues, ou définies de manière insuffisante pour être compris dans une perspective de pratique d'enseignement. Par exemple, le terme « expression », central puisque présent déjà dans les visées prioritaires, puis dans les commentaires généraux ainsi que dans les objectifs et indications de l'axe « expression et représentation », reste assez vaguement défini. Le terme à définir se retrouve d'ailleurs dans la définition :

Expression : tâche complexe qui consiste à manifester son *expression* en réinvestissant ses connaissances, en effectuant des choix, en gagnant en autonomie et en prenant des risques. Elle met en forme ses impressions et communique une certaine vision de soi-même et du monde. (CIIP, 2010b ; souligné par nous)

Relevons que ce second écueil semble avoir été évité dans la version papier/ PDF du PER, où l'on a remplacé « manifester son expression » par « communiquer des idées, des sentiments » – associant de ce fait l'expression à la communication – et où la définition est légèrement plus précise :

Expression : tâche complexe qui consiste à communiquer des idées, des sentiments en réinvestissant ses connaissances, en effectuant des choix, en gagnant en autonomie et en prenant des risques (manière, style de l'artiste). Elle met en forme ses impressions et présente une certaine vision de soi-même et du monde. (CIIP, 2010c)

L'expression est-elle communication ? Mise en forme ? Les deux ? Quels rôles jouent exactement l'autonomie, les choix, le réinvestissement des connaissances, le risque, la manière et le style de l'artiste dans l'expression ? L'absence d'articulation de ces

² A ce stade, nous nous bornons à *constater* ce fait et les questionnements qui peuvent en découler pour une future enseignante primaire. Nous verrons que certains auteurs ou acteurs du processus revendiquent un certain « flou » comme nécessaire pour que l'enseignement des arts, et notamment des AVI, puisse se réaliser de manière satisfaisante.

³ Pour ne pas alourdir le texte, nous remplaçons « Conférence intercantonale de l'instruction publique » par son abréviation « CIIP » dans les références ainsi que dans le corps du texte.

différentes composantes de la définition rend, de notre point de vue, la notion sujette à interprétation. Ailleurs, l'expression est décrite comme passant par « le choix de moyens plastiques » mais aussi « le développement de l'originalité et de l'innovation », « l'exploration du domaine du rêve et de l'imaginaire » ainsi que « l'identification des émotions » (CIIP, 2010d, A11AV). Lisant cela, on peut se demander par exemple quel est le lien exact entre expression et originalité, innovation, rêve, imaginaire. L'expression doit-elle toujours être innovante ? Est-elle toujours liée au rêve, à l'imaginaire ?

Même chose pour l'« expérimentation », qui apparaît également dans les commentaires généraux (« donner à l'élève la possibilité d'explorer et d'expérimenter (manipuler, recommencer,...) », CIIP, 2010a), puis dans l'axe « technique » (cycle I : « explorer » les techniques, cycle II : « expérimenter » les techniques, cycle III : « exercer » les techniques) et dans l'axe « expression et représentation » (« expérimentation technique », « expérimentation d'associations inhabituelles », etc.) (CIIP, 2010d). La notion est certes différenciée de l'« expérience », définie comme « pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude ; connaissance tirée de cette pratique » (CIIP, 2010b). Cependant, la définition de l'expérimentation reste vague, et reprend une fois encore le terme à définir dans sa formulation : « *Expérimentation* : opération que l'on fait pour parvenir à une certaine connaissance. Action d'*expérimenter*, d'essayer ; résultat de cette action » (CIIP, 2010b ; souligné par nous). L'expérimentation est-elle « juste » le fait d'essayer quelque chose ? Comment se différencie-t-elle d'autres opérations que l'on fait pour parvenir à une certaine connaissance, par exemple la mémorisation ? Qu'implique concrètement l'action d'expérimenter ? Faut-il la penser de manière large et non référencée, ou telle qu'elle peut être exercée dans le cadre hypothético-déductif, impliquant hypothèse et vérification, ou encore telle que Freinet la pensait avec son « tâtonnement expérimental », ou comme Dewey avec son « *learning by doing* » ?

Un certain flou se retrouve d'ailleurs à d'autres endroits du PER, comme pour la capacité transversale « pensée créatrice » (CIIP, 2010e), d'après ce que nous en disent Puozzo et Martin (2014). Leur étude met en effet en avant la maladresse avec laquelle le PER semble utiliser les termes « pensée créatrice » (pensée productrice, générative, qui crée dans le sens « qui produit ») pour en réalité parler de « pensée créative » (qui implique une activité de combinaison, association, fusion dans le but de créer quelque chose de nouveau), distinction qui renvoie à celle que faisait Vygotski entre deux formes d'activité de l'imagination chez l'enfant : l'activité reproductrice (reproduire quelque chose de connu, vu, vécu) et l'activité combinatoire ou créative (fonction psychique supérieure consistant à « associe[r], combine[r], fusionne[r] différentes expériences passées pour créer quelque chose de nouveau ») (Puozzo & Martin, 2014, p. 2).

La deuxième raison pour laquelle il règne une certaine opacité dans la partie « AVI » du PER tient à l'ancrage (théorique, historique) potentiel des choix qui ont été faits, et à son absence d'explicitation. En effet, certaines des notions centrales de la partie « AVI » du PER rappellent des auteurs, des périodes, des écoles de pensée historiquement situées (cf. ci-dessous). Or, non seulement il s'agit là d'écoles de pensée disparates et, pour certaines, anciennes ou en tout cas ancrées dans une période spécifique de l'histoire de l'enseignement des AVI ; mais en plus le PER ne dispose pas d'une bibliographie, ni de références ponctuelles qui nous permettraient d'être certaine de l'origine des notions utilisées, et le cas échéant d'en préciser le sens. Pour mieux comprendre cet aspect, il convient au préalable d'effectuer un détour par l'histoire de l'enseignement des AVI

depuis l'avènement de l'école obligatoire, et les notions qui l'ont marquée selon les périodes⁴.

Dans les années 1870, le dessin est introduit dans les « écoles du peuple », qui dès 1874 deviennent gratuites et obligatoires dans toute la Suisse. À ce moment-là, l'important est d'un côté le dessin d'après modèle ainsi que l'éducation de l'esprit, de l'œil et de la main, et de l'autre le dessin technique à visée professionnelle. Cette évolution répond à une nécessité économique et à une conception de l'éducation comme englobant la formation de l'individu, acteur du développement, conception héritée de Rousseau et Pestalozzi. Dans cette période, les méthodes se basent en majeure partie sur la copie de modèles et formes géométriques ne tenant pas compte du graphisme enfantin puis, dès la première décennie du XX^e siècle, sur l'observation de la nature – les programmes sont modifiés dans ce sens dès 1908. Pour les petites classes, les méthodes inspirées de Froebel sont également utilisées ; celles-ci remplacent la copie machinale par des exercices progressifs visant à guider la main de l'enfant.

→ *Les notions d'esthétique, technique, imitation, dessin « au service de » (développement du goût, formation à l'artisanat ou à l'industrie) semblent donc caractériser cette période.*

Ce n'est qu'à la fin de cette période, dès les années 1910, qu'apparaît l'importance du dessin d'après nature et du dessin libre – ce dernier prenant son essor surtout dès les années 1940. Cette évolution répond au développement du mouvement de l'Éducation nouvelle, de ses méthodes actives se fondant sur « l'activité authentique » (Gaillot, 2012, p. 25) comme source d'apprentissage, ainsi que des nouvelles connaissances liées au développement de l'enfant. Celles-ci mettent en particulier en avant le fait que le développement des capacités psychiques et intellectuelles serait favorisé par l'observation de la nature, le dessin spontané et le travail de l'imagination, et non pas par la reproduction de modèles géométriques. C'est également à ce moment-là qu'apparaissent les premières études autour du dessin d'enfant, langage particulier qu'on se met à classer par stades (p.ex. le réalisme fortuit, manqué, puis intellectuel selon Luquet).

Dès 1912, l'enseignement du dessin est réformé à partir de ces nouvelles connaissances. Influencé par les méthodes anglo-saxonnes, le dessin d'après nature domine alors la période allant jusqu'au début des années 1940, avec des méthodes plus intuitives mais une importance donnée à l'exactitude de la représentation, le tout dans une perspective utilitaire (former intellectuellement, physiquement et moralement l'enfant). Dix ans plus tard, le dessin d'après nature commence à reculer pour laisser une place plus importante à l'imagination et à l'expression à travers le dessin libre, d'imagination et de mémoire. C'est surtout le cas dans les petites classes, où respecter le développement de l'enfant, tenir compte de son besoin d'imitation et laisser exprimer sa vie intérieure deviennent importants. Dans les années 1930, le dessin libre est de plus en plus présent à l'école, mais il est plus ou moins libre selon les classes, et il est entendu que la spontanéité de l'élève doit tout de même être contenue, celui-ci devant être guidé par l'enseignant-e. Dans ces mêmes années s'ajoute le débat sur la qualité artistique des dessins d'enfant (sont-ils des œuvres d'art ?), et se poursuit la discussion sur l'importance de l'expression libre et le manque de pertinence de corrections inadaptées au stade où se trouve l'enfant.

→ *Les notions de dessin d'après nature, observation, représentation, puis progressivement expression, dessin libre, d'imagination et de mémoire marquent donc cette période.*

⁴ Cet historique est basé sur les textes suivants : Gaillot, 2012, pp. 48-67 ; Forster, 2003 ; Lagoutte, 1995, pp. 12-13 ; Lagoutte, 2002, pp. 117-166 ; Vonnez, 2013 ; et surtout Zottos & Renevey Fry, 2006, qui traitent du cas suisse romand à partir de données relatives notamment au canton de Genève. Le traitement de certaines périodes diffère légèrement selon les auteurs. Nous avons décidé de retenir le découpage par périodes de Zottos et Renevey Fry (2006), parce qu'il correspond aux évolutions en Suisse romande.

Dans les années 1940, les deux sortes de dessin, d'observation d'un côté, et d'imagination ou de mémoire, ou libre de l'autre, cohabitent encore, et le développement du graphisme enfantin est mentionné dans certains programmes. C'est dans les degrés inférieurs que l'expression prend la plus grande place : le dessin y est désormais compris comme un « moyen d'expression pour l'enfant » (Zottos & Renevey Fry, 2006, p. 86), les corrections de l'enseignant-e se font de plus en plus rares, et l'importance de la « beauté » du dessin recule. Dès la fin des années 1940, la pédagogie active de Freinet se diffuse en Suisse romande. Or, celle-ci a pour base l'expression libre de l'enfant, qui se manifeste en particulier dans le texte libre, le dessin libre, le journal de classe et la correspondance. De plus, il préconise une pratique du dessin fondée sur le tâtonnement expérimental : les enfants dessinent et enrichissent librement leurs dessins à l'aide de différentes techniques, dans le cadre d'ateliers où le dialogue avec l'enseignant-e et ses pairs est recommandé pour augmenter ses capacités créatrices, et où l'œuvre d'« art enfantin », prise très au sérieux, est ensuite critiquée, puis exposée. Cette pédagogie prendra de l'importance surtout dès les années 1960 en Suisse romande.

À côté de cela naît, dans les années 1950, le mouvement plus large de l'« éducation par l'art » (termes de H. Read, 1954), développé sous l'égide de l'UNESCO, qui vise à remettre dans l'éducation une composante sensible, instinctive, affective permise en particulier par l'art. Selon Read, qui s'appuie sur les travaux de C. G. Jung autour de l'inconscient collectif et des archétypes, l'enfant doit être « éduqué par l'art », notamment comme rempart contre les nouvelles menaces de la société (progrès technologiques, publicité, télévision, etc.). L'éducation ne doit ainsi pas seulement viser les facultés de raisonner, les concepts et le jugement, mais également l'expression artistique, la pensée métaphorique, l'intuition, l'imagination et la création, qui contribuent à une formation complète de l'individu ainsi qu'à son épanouissement (Toulet, 2014, pp. 120-122). De son côté, Piaget (1954) réaffirme dans ces années l'importance, pour l'éducation, de maintenir et développer les capacités créatrices spontanées et libres de l'enfant – Piaget interviendra cependant peu dans ce domaine, et aura une faible influence sur la pédagogie artistique. Enfin, la culture, par le biais de l'observation d'œuvres d'art, fait également son entrée dans les classes.

→ *Les notions qui caractérisent cette période sont donc celles d'expression libre, de dessin libre, de tâtonnement expérimental, d'éducation par l'art, d'émotion ou dimension affective, de sensibilité, d'intuition, d'imagination et de capacités créatrices.*

Ces mouvements se poursuivent dans les années 1960, avec une distinction entre ceux qui privilégient l'expression libre avec une intervention minimale de l'enseignant-e, et ceux qui considèrent important de « préserver et de cultiver 'l'instinct créateur' » tout en intervenant pour favoriser l'« évolution » de l'élève (Zottos & Renevey Fry, 2006, p. 107). Dans tous les cas, l'enseignant-e ne doit pas intervenir trop fortement, mais au plus accompagner l'élève. L'accès à la culture pour tous, comme facteur de réduction des inégalités sociales, devient également important. De plus, l'importance du dessin dans l'épanouissement et le développement social et affectif de l'enfant est affirmée. Pour cela, le climat créé par l'enseignant-e devient primordial : celui-ci doit installer un climat de confiance. On peut penser ici à A. Stern, qui par ailleurs préconise un accompagnement minimal de l'enseignant-e, ou à G. Tritten, dont l'influence sur l'enseignement artistique en Suisse romande sera importante et qui, lui, préconise un accompagnement plus serré de l'enseignant-e.

La notion de créativité accompagne ce mouvement global. Selon Gaillot (2012, pp. 37-39), celle-ci arrive à l'école dans les années 1960 à travers la traduction de méthodes étasuniennes de sollicitation de la créativité (*brainstorming* d'Osborn, « synectique » de

Gordon, etc.), et fait écho aux mouvements de mai 68 (« L'imagination au pouvoir »). Un accent particulier est alors mis sur le développement de la pensée divergente.

Du côté des plans d'études, c'est en 1972 qu'entre en vigueur le plan CIRCE I (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement – ci-après CIRCE, 1972), prévu pour les quatre premières années d'école dans toute la Suisse romande (CIRCE II arrivera en 1979). Celui-ci regroupe dans les arts la musique ainsi que les activités créatrices manuelles, qui comprennent le dessin et les travaux manuels (ceux-ci entrant de ce fait dans le cadre des activités *d'expression créatrice*). Il correspond aux évolutions du moment, pense l'enseignement artistique comme étant au service de l'expression de l'enfant (pas de visée utilitaire) et contient des notions telles que la créativité ou l'appréciation critique de son propre travail.

→ *Les notions fortes de cette époque sont, en plus de l'expression (spontanée, libre, individuelle, etc.) et de l'instinct créateur : la culture, l'épanouissement et la formation de la personnalité de l'individu, le climat de confiance, la créativité, le sens critique.*

En 1989 intervient le deuxième programme romand (Groupe romand pour l'aménagement des programmes – ci-après GRAP, 1989), dont les nouveautés tiennent notamment à une ouverture plus franche sur l'environnement culturel et au décloisonnement des disciplines : la créativité de l'enfant et son expression devraient être favorisés également en dehors des branches artistiques, et s'ouvrir sur l'extérieur. L'éducation visuelle ne touche déjà plus que le dessin, mais également le collage, la photo, etc., devenant ainsi « arts visuels ». C'est ensuite, au début des années 2000, qu'arrivent le PECARO (Plan cadre romand), puis le PER⁵, avec sa réaffirmation de l'importance des arts pour la formation de l'élève, sa partition en trois domaines artistiques structurés de manière similaire et un domaine transversal pour ce qui est de la « pensée créatrice », et avec une conception égalitaire entre les disciplines (même si le nombre d'heures consacrées à l'éducation artistique ne bougera pas). Le contexte européen, selon Vonnez (2013), est alors à la promotion de l'éducation artistique et de ses conséquences positives pour l'enfant.

→ *De cette période, on retiendra, à côté des notions d'expression et de créativité, toujours bien présentes, celles de culture, d'ouverture et de décloisonnement des disciplines ; l'engagement dans un projet prend également de l'importance, même s'il fut présent à d'autres époques.*

Ces développements historiques en tête, revenons-en maintenant à la partie « AVI » du PER et à ses notions centrales. Certains passages, certains choix de notions font en effet penser à l'une ou l'autre école de pensée. Nous pouvons regrouper cela en deux questionnements. Premièrement, est-ce que...

- le choix de l'expérimentation comme méthode (cf. ci-dessus) ;
- le fait de rappeler à plusieurs reprises l'importance de faire travailler les élèves sur un projet (dans les commentaires généraux (CIIP, 2010a) ainsi que dans la manière de décliner certains objectifs (CIIP, 2010d) comme ceux de l'axe « expression et représentation » dès le cycle II, et ceux de l'axe « culture ») ;
- le choix de l'expression comme notion centrale de la partie « Arts », et sa part de liberté, qui se retrouve dans les commentaires généraux (« favoriser la liberté d'expression », CIIP, 2010a) et dans les composantes de l'objectif de l'axe « expression et représentation » (« librement ou à partir de consignes », CIIP, 2010d) ;

⁵ Ce passage étant central pour notre recherche, nous y reviendrons plus loin (point 4.1).

- le choix de l'émotion comme partie intégrante du travail en arts visuels (c'est notamment une émotion qu'on peut exprimer, c'est notamment la part sensible de l'élève qu'on cherche à développer, c'est notamment son ressenti qu'on essaie d'identifier et de communiquer selon l'axe « perception », etc. (CIIP, 2010a, d)...
...nous renvoient aux préoccupations des années 1940 à 1960 ?

Deuxièmement, si l'on s'arrête dans le PER sur...

- les nombreuses allusions au processus créatif, dans les commentaires généraux (CIIP, 2010a) ainsi que dans la manière de décliner les objectifs de l'axe « expression et représentation » : le processus créatif mais aussi des termes tels que « pensée divergente », « originalité », « innovation », « inventivité », « voies diverses », « se libérer des stéréotypes », « travail créatif », « nouvelles voies » sont bien présents, de même que les liens avec la capacité transversale « pensée créatrice » (CIIP, 2010d) ;
 - l'exigence de « respecter la liberté d'expression de l'élève et favoriser un climat propice à l'expression, à la prise de risques (calme, confiance, bien-être et ambiance de la classe) » (CIIP, 2010a) ;
 - le développement de la part sensible de l'élève (axe « expression et représentation », CIIP, 2010d) ou la « formation équilibrée de l'individu » (CIIP, 2010a)...
- ... ne sommes-nous pas renvoyés aux préoccupations des années 1960 à 1980 ?

Un des auteurs que l'on peut y voir est ainsi, par exemple, Freinet. Comme relevé ci-dessus, Freinet (1995 ; voir aussi Vourzay, 1999) propose d'utiliser le tâtonnement expérimental comme méthode : celui-ci correspondrait au processus normal, naturel, universel, vital d'apprentissage, comme pour la marche ou la langue; donnerait par là même motivation et sens à l'apprentissage ; laisserait une place à un élève actif qui travaille avec « tout son être » (Freinet, 1995, p. 212) et non pas seulement avec l'intellect ; serait favorisé par un milieu éducatif adapté que l'enseignant-e devrait mettre en place. De plus, Freinet (1994, 1995) met au centre de son dispositif l'expression libre : celle-ci, pensée en lien avec le tâtonnement expérimental et contre l'élitisme, naît d'un environnement riche mis en place par l'enseignant-e (et non pas d'un laisser-faire), et laisse une place importante à la dimension affective. En dessin, l'expression libre (qui se nourrirait également du monde alentour et de l'observation/ inspiration/ imprégnation) serait seule propre à faire passer l'enfant du tâtonnement à l'art, l'acclimatation aux normes scolaires ne faisant que « tuer » le dessin d'enfant (Freinet, 1994, p. 425). Ce n'est pas étonnant que l'on semble retrouver Freinet dans le PER si, après Gaillot (2012, pp. 28-29, 60-61), on considère que ce dernier constitue une référence majeure pour l'intérêt pour l'imaginaire et l'expression libre, l'attitude exploratoire et l'autonomisation de l'élève, le tout avec des visées fonctionnelles et pratiques. Il aurait été suivi par Stern, qui s'est battu contre « l'orthodessin » (Stern, cité in Gaillot, 2012, p. 61), mais dans une perspective d'épanouissement de l'enfant surtout. Ce dernier sera cité par Tritten (1979), aux côtés de Read ou de Luquet, entre autres. Promotion des « forces créatrices », « expression plastique », « développement de l'intuition et de l'imagination », « sens critique », « activité », « perception », « sensibilité », voilà quelques notions que Tritten met au centre sa méthodologie⁶.

On peut encore peut-être voir Read (1954) et « l'éducation par l'art », avec la sensibilité et la dimension affective remises au centre, lorsqu'on lit le PER. Du côté de la liberté et de l'expérimentation, on peut aussi penser à Piaget (1954), qui relevait l'importance, pour

⁶ À relever que l'étude d'après nature est encore bien présente dans son ouvrage.

l'éducation, de favoriser les capacités de création spontanées de l'enfant, ceci en évitant de le normer et en laissant de la place à la liberté. On peut également penser à Rogers de plusieurs manières. D'abord, la place donnée à l'expérimentation ou au projet nous renvoie à ses réflexions sur l'expérience comme source première d'apprentissage (cf. ci-dessous) (Rogers, 1995). Ensuite, dans les nombreux passages qui énumèrent des éléments liés au processus créatif, on retrouve au moins deux éléments que Rogers (1998) a mis en avant lorsqu'il a écrit sur la créativité⁷. Le premier est le climat de liberté psychologique et sécurité psychologique nécessaire au développement de la créativité, qui peut rappeler l'exigence de « respecter la liberté d'expression de l'élève et favoriser un climat propice à l'expression, à la prise de risques (calme, confiance, bien-être et ambiance de la classe) », décrite dans les commentaires généraux de la partie « Arts » du PER (CIIP, 2010a). Le second est la mise en avant de procédés tels que l'ouverture à l'expérience et l'habileté à jouer avec les éléments, qui peut faire penser aux « associations inhabituelles » que le PER préconise d'expérimenter (CIIP, 2010d, par exemple A21AV). Enfin, l'importance accordée à la part sensible, à l'expression personnelle, aux émotions et à la « formation équilibrée de l'individu » (CIIP, 2010a⁸) peut également renvoyer à la perspective humaniste représentée par ce théoricien et praticien du développement de la personne.

Pour finir, si l'on revient du côté des notions d'expérimentation et de projet que l'on retrouve dans le PER, on peut également penser à Dewey et son « *learning by doing* ». Pour lui, l'école doit être ancrée dans le présent, et l'apprentissage se faire en particulier à travers l'expérience, vécue, puis réfléchi à l'aide d'outils proches de la méthode scientifique expérimentale (Ensign, 1996 ; Dewey, 2018). C'est donc en faisant, en travaillant sur des projets qui font sens pour les élèves, des problèmes à résoudre, des expériences personnelles à vivre puis à réfléchir afin d'acquérir des outils pour le présent et le futur (pragmatisme et principe de « continuité » de l'expérience), que l'on apprend. Rogers (1995) ira dans le même sens en expliquant que seule l'expérience choisie puis vécue personnellement et réfléchi permet un réel apprentissage, au contraire d'un enseignement reçu. Pour Dewey, l'enseignant-e a un rôle plutôt en retrait qui redonne à l'élève sa responsabilité, puisqu'il n'impose ni le produit fini ni le projet de l'élève, mais il est tout de même bien présent : il « dirige l'expérience juvénile, sans chercher à s'imposer lui-même » (Dewey, 2018, p. 476). En ceci, il respecte le principe d'« interaction » de l'expérience, interaction entre les conditions qu'il peut mettre en place pour l'apprentissage, et la prise en compte des « aptitudes et besoins » des élèves (Dewey, 2018, p. 480).

Si nous nous sommes arrêtés un peu plus en détail sur la conception de l'expérience et de l'expérimentation au sein de l'école selon Dewey, c'est pour deux raisons. D'une part, la place laissée à l'expérimentation (cf. ci-dessus) ainsi que l'apparition de la notion de « projet » à plusieurs endroits de la partie « AVI » du PER et de la confrontation ou argumentation autour des réalisations produites (à partir du cycle II surtout, voir CIIP, 2010d, A21AV ou A31AV) peuvent faire penser à certaines réflexions de Dewey. D'autre part cependant, cela montre aussi que de telles notions ont été pensées en profondeur par certains auteurs, et ne signifient pas la même chose chez l'un ou l'autre ; par exemple chez Freinet, Dewey ou encore Rogers. Or, s'il leur donne une place (cependant moins centrale que chez ces derniers), le PER reste vague sur ces notions, comme nous l'avons souligné

⁷ Les passages sur la créativité, de même que la capacité transversale « pensée créatrice », rappellent également d'autres auteurs de cette époque, qui suite à leur traduction sont arrivés en Europe – par exemple les notions de pensée divergente et de fluidité, flexibilité, originalité de Guilford et Torrance qu'on semble retrouver – partiellement cependant – dans la pensée créatrice.

⁸ Relevons que cet aspect figure déjà dans la Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique de 2003 (CIIP, 2010f, p. 13), et non pas seulement dans la partie « Arts » du PER.

plus haut, ce qui empêche, sans savoir quelles sources de savoir ont été utilisées pour le rédiger, d'en comprendre précisément le sens.

Ce long développement sur les zones d'ombres et les filiations potentielles de la partie « AVI » du PER, soulève ainsi un nombre important de questions qui justifient l'intérêt de la présente recherche, par exemple : quelles ont été les inspirations des concepteurs de la partie « AVI » du PER ? Les auteurs relevés ci-dessus ont-ils été consultés, mobilisés ? Ont-ils d'une certaine manière influencé le processus de conception du PER ? Que conclure du fait qu'ils sont liés à des écoles de pensée, disparates, et historiquement situées ? A-t-on revisité tout cela à l'aune des connaissances existant au moment de la conception du PER autour des arts visuels et de sa didactique ? Y a-t-il eu d'autres auteurs ? Des didacticiens comme Gaillot (2009, 2012), qui met au centre, se basant notamment sur des auteurs comme Rogers, Dewey, Piaget ou Freinet, des éléments comme l'expérience réfléchie, le projet, l'expression ou le climat relationnel ? Ou Lagoutte (1995, 2002), pour qui l'acte plastique répond à trois schèmes, l'opératif (faire), l'affectif (s'exprimer dans les sujets qu'on a besoin de représenter) et le figuratif (rendre visible) ? S'est-on basé sur d'autres sources de savoir (pratique d'artiste, pratique d'enseignant-e par exemple) ? Pourquoi a-t-on fait ces choix, et non d'autres ? Selon quels critères de choix ? Quelles étaient les préoccupations centrales des rédacteurs ?

Ces questions revêtent d'autant plus d'importance lorsque l'on s'apprête à enseigner sur le terrain, avec pour base le PER : comment interpréter les notions qui y figurent ? Est-ce qu'une certaine liberté a été volontairement laissée pour que l'enseignant-e ait une marge de manœuvre suffisante dans son enseignement ? Cela ne comporte-t-il pas le risque que l'on puisse justifier des formes d'enseignement très différentes sur la même base ?

L'idée de ce travail de mémoire est donc d'aller voir du côté des sources de la partie « AVI » du PER, et en particulier ses notions d'expression, expérimentation et émotion, sur lesquelles nous nous sommes longuement arrêtée jusqu'ici en particulier parce qu'elles sont sujettes à interprétation, et qui occupent une place importante de cette partie. Dans ce but, notre ferons escale du côté théorique et du côté empirique. Au niveau théorique, notre cadre conceptuel traitera de la transposition didactique et de ce que les spécialistes de cette question ont déjà identifié comme caractéristiques, mécanismes et écueils potentiels. Au niveau empirique, nous chercherons les sources utilisées par les concepteurs de la partie « AVI » du PER. *A priori* simple, cette question, nous le verrons dès le cadre conceptuel, ne l'est pas.

En procédant ainsi, et c'est là la deuxième raison de l'intérêt d'une telle recherche, celle-ci peut apporter des éléments supplémentaires à l'étude de la transposition didactique en général, ceci à partir d'un cas concret et de données empiriques, et pour une discipline qui ne correspond pas forcément aux cadres de référence des écrits sur la transposition didactique parce qu'elle s'appuie peut-être moins sur des « savoirs savants » que sur des « pratiques » et « savoirs d'experts » (Perrenoud, 1998 ; cf. point 2).

1.2. ÉTAT DE LA QUESTION : RECHERCHES EXISTANTES

À ce jour, nous n'avons trouvé aucune recherche menée sur le même sujet, à savoir les sources de la partie « AVI » du PER et de ses notions centrales. Du côté du PER de manière plus générale, aucune étude systématique au sujet de son élaboration, de ses sources ou de son ancrage épistémologique (en général ou pour un domaine en particulier) n'a été trouvée. À cet égard, nous verrons que le PECARO, plan cadre romand qui a précédé le PER (il avait pour but d'orienter les plans cantonaux), a joué un rôle décisif

dans la conception du PER. Si des études scientifiques au sujet de l'élaboration du PECARO n'ont pas non plus été trouvées, il existe cependant quelques rapports à ce sujet, rédigés par exemple par le comité de pilotage du PECARO (par exemple CIIP, 2001, 2003a) ou certains de ses membres (Marc, Maradan & Emery, 2007). Du côté de la recherche scientifique, il reste donc tout à faire, ce qui donne sens à notre étude.

Pour ce qui est des arts et du PER, il existe au moins un article concernant le domaine « Arts », mais qui se situe plutôt du côté de l'axe culture et de la transposition didactique interne (des programmes aux savoirs enseignés puis appris), qui ne nous intéresse pas directement ici (Rickenmann & Mili, 2014). Il existe aussi un mémoire de fin d'études HEP (Vonnez, 2013), mais l'angle est différent de celui qui a été choisi ici. Ce mémoire vise en effet, à un moment charnière pour la place des arts dans l'école romande, à savoir celui de l'entrée en vigueur du PER et d'un mouvement d'ampleur européenne poussant à accorder une plus grande importance aux activités artistiques à l'école, à étudier dans quelle mesure les conceptions des enseignants vont être influencées par ce double mouvement, et en particulier par l'entrée en vigueur du PER. Il se concentre sur les AC&M et se situe plutôt du côté de la transposition didactique interne, ce qui ne nous intéresse pas ici. Il nous donne cependant des éléments concernant l'histoire de la discipline en Suisse romande, que nous avons repris dans l'exposé du point précédent.

Concernant la transposition didactique en général (dont fait partie l'élaboration de programmes tels que le PER), il existe des travaux théoriques (Qu'est-ce que la transposition didactique ? Quels savoirs sont transposés ? Comment cela fonctionne-t-il ? Faut-il nécessairement des savoirs « savants » à l'origine des savoirs « scolaires » ? etc.) et des études empiriques, par exemple les travaux de Plazaola Giger sur la transposition didactique en français langue seconde (exposés dans Bronckart & Plazaola Giger, 1998). Ces travaux se situent du côté de la didactique ou de la sociologie du curriculum, et font appel à des concepts tant didactiques que sociologiques (p.ex. la notion de « champ » de Pierre Bourdieu, dans lequel prend place un savoir « savant »). Ils seront développés et utilisés dans la partie conceptuelle et analytique de ce travail. Du côté des AVI, il existe des ouvrages de didactique, qui touchent à la transposition didactique (par exemple, Gaillot, 2012 ; Lagoutte, 2002 ; Fabre, 2017), mais ils sont pensés sous l'angle de la transposition didactique interne ou abordent la question de manière globale (comment enseigner les AVI ?) : nous n'avons pas trouvé d'étude qui traite spécifiquement de la transposition didactique externe en AVI (des savoirs extra-scolaires aux programmes). De ce point de vue, notre recherche a également du sens.

Enfin, du côté de l'intégration des arts à l'école de manière générale, il existe quelques études sur l'importance de l'éducation par l'art, notamment en lien avec l'UNESCO, qui dédie un programme à l'éducation artistique, et avec l'InSEA – Société internationale pour l'éducation par l'art, une ONG affiliée à l'UNESCO. Ces études mettent en avant les compétences développées par l'enfant à travers l'art ou les différences en matière d'éducation artistique à travers le monde (par exemple Bamford, 2006), et ne nous intéressent donc pas directement ici. Il existe aussi de nombreuses études liées à l'enseignement des arts sur le terrain, qui ne nous intéressent pas non plus directement ici puisqu'elles touchent à la transposition didactique interne.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

Compte tenu des développements qui ont précédé, nous avons donc formulé la question de recherche suivante :

Sur quelle(s) base(s) épistémologique(s)* les notions centrales de la partie « AVI » du PER (en particulier émotions, expression, expérimentation) ont-elles été composées et interprétées ?**

*« épistémologique » dans le sens « qui a trait, relatif au savoir, aux connaissances au sens large » ;

** le choix de ces notions, qui aurait pu être autre, découle de notre problématique, qui met en avant leur importance tout en soulignant le flou et les possibilités interprétatives autour de telles notions.

La démarche générale de cette recherche, qui est à caractère exploratoire, comporte deux volets : l'un théorique, l'autre empirique. Le premier consiste à traiter de la transposition didactique externe de manière théorique dans le cadre conceptuel : composantes, mécanismes, débats, écueils identifiés jusqu'ici, spécificités des AVI, etc. Le second consiste à rechercher, auprès de personnes ayant participé au processus d'élaboration de la partie « AVI » du PER ainsi que dans des documents liés à ce processus, des informations pour répondre à notre question de recherche.

Parmi les sous-questions abordées dans le cadre de cette démarche, figurent par exemple :

- *Les concepteurs de la partie « AVI » du PER se sont-ils basés sur des auteurs particuliers ? des courants de pensée ? des savoirs théoriques « savants » (Chevallard, 1991) ? des savoirs « experts » (Johsua, 1996) ? des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986) ? des plans d'études précédents, cantonaux ou étrangers ? le « sens commun » ? leur expérience (enseignante, artistique, etc.) ? des didacticiens ? des méthodologies ? la consultation d'acteurs externes ? etc.*
- *Pourquoi se sont-ils basés sur cela et non sur autre chose, ou sur d'autres auteurs ? Comment s'est opéré le choix ? Quelles étaient les intentions derrière, leurs préoccupations centrales ?*
- *Pourquoi avoir choisi l'expression, l'expérimentation, l'émotion parmi les notions centrales ?*
- *Ont-ils cherché à définir ces notions centrales, et si oui sur quelle base ?*

Au niveau de l'orientation disciplinaire, nous nous situons donc du côté de la didactique des AVI (premier stade : transposition didactique externe), avec un aspect « historien » dans la démarche. Des éléments issus de la sociologie du curriculum et de l'histoire des idées interviennent également, de manière accessoire.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1. TRANSPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE

Le concept central de cette recherche est donc la transposition didactique, en particulier la transposition didactique externe, à savoir le passage des savoirs extra-scolaires (qui ont cours dans la société ou dans un champ scientifique) aux savoirs à enseigner (*i.e.* aux programmes scolaires comme le PER). C'est en effet dans ce cadre que se jouent les décisions relatives au contenu, par exemple, de la partie « AVI » du PER, et c'est donc là qu'on devrait en repérer les sources. Relevons d'emblée que la notion de transposition didactique, issue de Verret (1975) puis Chevallard (1991 – ouvrage publié la première fois en 1985), fait l'objet de nombreuses discussions. Elle désigne par ailleurs un processus beaucoup plus complexe et moins linéaire qu'il n'y paraît au premier abord. La partie qui

suit vise à préciser cette notion, en commençant par différencier transposition interne et externe (2.1.1), puis en discutant de ce que peuvent être les sources de savoir à la base de la transposition (2.1.2), enfin en s'arrêtant sur les mécanismes et agents de ce processus (2.1.3). Ce faisant, nous soulignerons également les points de discussions qui ont été soulevés autour de cette notion. Nous terminerons par un exposé consacré aux spécificités de la didactique des AVI, et à leurs conséquences au niveau de la transposition didactique en AVI (2.2).

2.1.1. TRANSPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE VS. INTERNE

Le concept de transposition didactique a été introduit par Verret (1975), dans une perspective large et sociologique, dans le cadre d'une étude portant sur les étudiants en sciences humaines. Celui-ci considère la transposition comme la « transformation préalable [d'un] objet en objet d'enseignement » (p. 140), et en décrit les opérations principales (cf. point 2.1.3). Elle permettrait selon lui notamment d'éviter des erreurs (n'étant transposé que ce qui a été considéré comme réussi) ainsi que la dispersion (n'étant transposée qu'une synthèse des savoirs). Verret a ainsi mis en évidence la distance entre savoirs scolaires et savoirs extra-scolaires qui en sont la base, en montrant également que des choix et transformations sont opérés au moment de la transposition, et que, constat simple mais néanmoins important, certains savoirs ne sont pas transposés à l'école.

Plus tard, Chevallard (1991) a repris puis systématisé le concept dans un ouvrage portant sur la didactique des mathématiques, publié pour la première fois en 1985. Dans son optique, la transposition didactique désigne, au sens strict, le « passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1991, p. 20), et permet d'articuler analyse épistémologique et analyse didactique. Pour garder une perspective plus large sur les savoirs au départ du processus de transposition, perspective tenant compte des débats qui ont suivi la publication de Chevallard, nous entendrons ici par transposition didactique le *passage des savoirs extra-scolaires aux savoirs à enseigner à l'école, puis enseignés et enfin effectivement appris par les élèves*.

Chevallard distingue la transposition didactique externe (externe à la réalisation d'une situation d'enseignement), de la transposition didactique interne. La première désigne le *passage des savoirs externes à l'école (extra-scolaires) aux savoirs à enseigner à l'école (scolaires)*. Pendant cette étape, institutionnelle et généralement descendante, le lien avec la réalité scolaire est distendu : l'élève et le professeur restent « abstraits » pour les personnes qui conçoivent le programme scolaire (Paun, 2006, p. 4). Elle aboutit aux « curriculum formel, objectifs et programmes » (Perrenoud, 1998, p. 488), à savoir, dans le cas de notre étude, à la partie « AVI » du PER.

La transposition didactique interne désigne la seconde étape de la transposition, à savoir le passage de ce savoir à enseigner au savoir enseigné puis effectivement appris. Cette étape, généralement descendante, peut aussi être ascendante, *i.e.* aller de l'élève à l'enseignant-e, lorsque ce dernier adapte son enseignement à ce qui vient de l'élève (conceptions, résultats d'évaluations formatives, etc.). Elle est ainsi le fruit de négociations, d'allers-retours et de réinterprétations. Elle ne nous intéresse pas ici, puisque ce travail porte sur les sources de la partie « AVI » du PER, autrement dit sur les savoirs (au sens large) à la source de la phase de transposition didactique *externe*.

2.1.2. SOURCES DE LA TRANSPOSITION

Que sont ces savoirs externes à l'école, à la source de la transposition ? Ayant cours dans la société, ceux-ci sont d'abord pensés pour être utilisés, et non enseignés. Alors que pour Verret (1975), il s'agissait de tous les savoirs transmissibles, pour Chevallard (1991), il s'agit des savoirs « savants », scientifiques et non utilisables tels quels à l'école, mais qui

font autorité dans un champ disciplinaire⁹. Le plus souvent, ils sont rassemblés en un discours écrit. Reste à savoir comment l'on sait ce qui fait autorité, autrement dit comment l'on choisit le savoir qui sera transposé. Selon Bronckart et Plazaola Giger (1998, p. 38), cela vient d'un « processus socio-culturel de valorisation » lié au champ disciplinaire en question, mais loin d'être évident : est-ce le savoir d'un spécialiste du domaine ? Comment sait-on qui est le spécialiste ? Doit-il être reconnu dans le champ ? Selon quels critères ? Être universitaire ? Avoir beaucoup publié ? Avoir produit un savoir qui est réutilisé dans de nombreuses publications ? Avoir vu son savoir « validé » par la communauté scientifique avec le temps ? Qui est cette communauté scientifique ? Que choisir au milieu des « conflits de savoirs », « luttes de pouvoirs, de territoires, de paradigmes » (Perrenoud, 1998, pp. 495-496) ? Il existe ainsi notamment chez les didacticiens des débats concernant les conditions de production et le choix de ces savoirs savants et par exemple, comme le souligne Martinand (2003), une « ambiguïté entre savoir savant consacré et en fait déjà transposé, et savoir scientifique vivant » (p. 129).

Si l'on en reste à la définition apparemment la plus simple et linéaire de la transposition didactique externe, à savoir le passage d'un savoir « savant » à un savoir à enseigner, on se trouve donc déjà face à des zones d'ombres et à un processus plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, les choix opérés sont nombreux, et les déterminants de ces choix ne sont pas toujours clairs, ni explicites ; ceux-ci ne font pas forcément non plus l'objet d'un consensus préalablement établi entre les personnes impliquées. La modélisation du processus rendue possible par la notion de transposition didactique, si elle est d'un usage théorique certain, ne doit ainsi pas faire oublier le processus réel, qui tend à être complexe, et non linéaire. Ainsi, selon Johsua (1996), « [c]omme tout modèle théorique, [le concept de transposition didactique] contribue à créer les objets dont il rend compte, mais n'épuise pas tous les traits de la phénoménologie considérée » (p. 63).

Un deuxième point de débat concerne la nature de ces savoirs externes à l'école. L'idée de transposition didactique a en effet été rapidement critiquée, en particulier pour des disciplines scolaires qui ont une forte composante pratique, comme c'est par exemple le cas des AVI, de l'éducation physique, des langues ou des sciences techniques. On a soulevé le fait que des distinctions devraient être opérées selon les disciplines, et que certaines disciplines emprunteraient plus à la pratique d'adultes chevronnés qu'à des savoirs issus du champ scientifique, dont elles chercheraient même parfois, comme pour les langues, à s'éloigner (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 40). On a alors commencé à s'appuyer sur d'autres concepts, comme celui de « pratique sociale de référence » forgé par Martinand à la même période que celui de transposition didactique (Martinand, 1986, 2003), ou celui de « savoirs experts », forgé par Johsua (1996) pour rendre compte de sources extra-scolaires « non savantes » également à la base de ce qui est enseigné dans les classes. Bronckart et Plazaola Giger (1998) parlent ainsi d'une « diversité de sources potentielles d'emprunt : savoirs savants certes, mais aussi savoirs d'experts, savoirs scolaires et savoirs de sens commun » (p. 41). D'autres auteurs encore ont complexifié le modèle de transposition en l'abordant par exemple du point de vue des compétences, qui permet de dépasser la distinction entre savoir et pratique (Perrenoud, 1998). Ces ajouts et nuances paraissant essentiels lorsqu'on s'attaque aux sources de la transposition didactique dans une discipline telle que les AVI, qui comporte une forte composante pratique. Nous nous y arrêtons donc un peu plus longuement afin d'en préciser la teneur.

Physicien, enseignant et didacticien des sciences, Martinand a introduit la notion de « pratiques sociales de référence » comme référence aux objets d'enseignement relatifs aux

⁹ La notion de champ est empruntée à la sociologie de Pierre Bourdieu (cité par exemple in Perrenoud, 1998, p. 495). Celle-ci permet notamment de rendre compte, en sociologie, des luttes internes à tout champ social, par exemple à un champ scientifique.

sciences techniques. La notion permettrait de « prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux [liés à un domaine] » (Martinand, 2003, p. 127). Ceux-ci ne seraient pas forcément transmis *via* un discours écrit ou systématisé, et permettraient de donner du sens à ce qui est enseigné, en l'inscrivant en référence à des pratiques ayant cours dans la société. Selon Martinand (1986), l'idée derrière la notion de pratiques sociales de référence est la suivante :

mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ('pratique') ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ('social') ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ('référence'). (p. 137)

Relevons que le concept de pratique sociale de référence n'a *pas* été forgé pour critiquer ou compléter celui de savoirs savants, mais l'a été parallèlement (il a été présenté pour la première fois dans un colloque en 1981), et suivant une autre démarche¹⁰. Nous considérons tout de même, à la suite de nombreux auteurs (p.ex. Bronckart & Plazaola Giger, 1998 ; Perrenoud, 1998¹¹) que ce concept, peut être utilisé de manière complémentaire à ceux de Chevallard et permettre, en particulier pour des disciplines telles que les AVI, d'avoir une vision plus exacte des sources à la base des programmes scolaires, qui tiennent compte à la fois des savoirs savants et des pratiques (entendues au sens large, c'est-à-dire comme comportant également des savoirs). Selon Rickenmann et Mili (2014), ce serait même une telle perspective, dite « fonctionnelle », qui présiderait à la conception du PER de manière générale :

Un des changements de perspective qu'implique le PER est celui de référer les objectifs de l'enseignement (compétences) non pas directement aux champs académiques des savoirs mais aux champs de pratiques sociales dans lesquelles ces savoirs sont censés fonctionner. (p. 349).

Relevons encore que Martinand a aussi, plus tard, remis en question la notion même de transposition didactique, en soulignant ses limites ainsi que l'étroitesse du concept, qui ne prendrait en compte que le savoir savant (voir par exemple : Martinand, 2003, p. 129). Pour lui, qui préfère la notion de référence à celle de transposition, « [l]es processus dont la transposition se veut l'interprétation semblent devoir être pensés de manière plus pertinente en termes de construction ou de composition sous influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques...) » (Martinand, 2003, p. 129).

Un autre concept utile pour éclairer les sources à la base des programmes scolaires est celui de « savoirs experts », développé par Johsua (1996). Ceux-ci se distinguent des

¹⁰ Martinand (2003) souligne ainsi :

L'idée de pratique de référence a été proposée il y a une vingtaine d'années (Martinand, 1981). Elle s'inscrit dans une conception d'ensemble, concernant la construction et l'étude des curriculums d'éducation scientifique et technologique, conception qu'on peut appeler problématique de la référence curriculaire (Martinand, 1983, 1986). Vers le même moment s'est développée en didactique des mathématiques une autre problématique, celle de la transposition didactique (Chevallard et Johsua, 1983). Contrairement à ce que certains ont pu écrire et à ce que croient de nombreux didacticiens francophones à leur suite, l'idée de pratique de référence n'est pas venue en critique de celle de transposition didactique, ni en complément à elle, même si des exposés cherchant à mettre en relation les deux idées ont pu proposer d'articuler ces deux points de vue par une généralisation de l'idée de transposition didactique (Martinand, 1983). L'idée de pratique de référence est née du besoin d'explicitier la signification de choix dans la conception, l'essai et l'évaluation de projets d'enseignement. Elle vise d'abord à éclairer l'action, et pas directement à comprendre les mécanismes éventuels de constitution des savoirs enseignés. (p. 125)

¹¹ Ainsi que le glossaire de la HEP-VS, consulté le 2 janvier 2019, onglet « transposition didactique ».

savoirs savants par le fait qu'ils proviennent d'institutions dont la reconnaissance sociale est moins large, des institutions « limitées à des zones restreintes de la société », qui ne se voient pas reconnaître le droit de « dire la culture dans le domaine » (Johsua, 1996, p. 67). Johsua donne l'exemple de la musique, pour laquelle il n'existe pas aujourd'hui d'institution unique légitimée à décider ce qu'est la musique (sauf pour le solfège, qui se rapproche du savoir savant), mais pour laquelle il existe cependant des savoirs experts qui servent de référence pour l'enseignement musical, et qui pour certains sont en cours d'institutionnalisation. Par exemple, la pratique d'un instrument (le savoir détenu par le pianiste) ou la pratique de genres musicaux particuliers comme le rap ou le rock seraient des savoirs experts. Ceux-ci seraient ainsi marqués par une moins forte dépersonnalisation que les savoirs savants : on peut aujourd'hui difficilement relier le solfège aux personnes physiques à son origine, tandis que le rap reste très personnalisé (« à la manière de ») et la pratique d'un instrument se trouverait entre les deux. De notre point de vue, même si Johsua définit les savoirs experts en faisant plutôt référence à leur plus ou moins large institutionnalisation et reconnaissance sociale qu'à leur plus ou moins grand aspect pratique, ces savoirs nous paraissent proches des pratiques sociales de référence, qui recouvrent autant des pratiques que les savoirs qui y sont associés, avec trois nuances : les savoirs experts s'inscrivent plutôt dans le modèle de transposition didactique de Chevallard ; ils désignent les savoirs *des experts* dans une matière (par exemple le judoka, le skieur, le photographe ou le pianiste) ; et ils ne pointent pas en premier lieu les *pratiques*, mais les *savoirs* relatifs à ces pratiques, même si ceux-ci ne sont pas forcément systématisés ni transmis à travers un discours écrit. Pour Johsua, la distinction entre savoirs savants et savoirs experts est importante lorsqu'il s'agit d'aborder la légitimation d'une transposition : comme un savoir expert n'est jamais unique dans un domaine et ne fait pas autorité, comme pourrait le faire un savoir savant, ce savoir expert « sera en permanence contre-battu par un autre savoir expert souvent incommensurable avec le premier » (Johsua, 1996, p. 71). La légitimité du savoir transposé s'en trouve alors affectée : « c'est [...] un espace de contestation permanente de la légitimité qui s'ouvre ainsi, avec des débats récurrents qui, souvent, vont jusqu'à mettre en cause la justification même de la discipline » (Johsua, 1996, p. 71).

Comme le soulignent Bronckart et Plazaola Giger (1998, p. 41), d'autres catégories de savoirs entrent sans doute en jeu lorsqu'il s'agit de conceptualiser les programmes scolaires : les savoirs de sens commun, et les savoirs scolaires. La probabilité de se reposer sur le sens commun ou d'aller vers ce que Martinand (2003) dénonce comme de « l'autoréférence » (p. 127) (savoirs scolaires) semble d'autant plus grande lorsque les personnes chargées de la conception des programmes sont nombreuses, issues d'horizons divers dont l'école (enseignants), et chargées de trouver un compromis, cela sans que le processus de conception ne comporte de règles précises quant aux sources utilisées.

Perrenoud (1998), enfin, propose un modèle alternatif à celui de transposition didactique à partir de savoirs savants, en s'appuyant sur une approche sociologique de la transposition, et en tenant compte en particulier des spécificités des disciplines « dont la référence principale est une pratique artistique, artisanale, langagière, corporelle ou sportive » (p. 496). D'abord, il met en évidence les luttes de pouvoir et de savoir présidant au choix des savoirs savants, dont il a déjà brièvement été question ci-dessus et qui remettent en cause l'impression que l'on pourrait avoir d'une transposition didactique externe limpide et exempte de conflits. Ensuite, il élargit les sources de la transposition pour tenir compte également de l'aspect pratique, qui est central pour certaines disciplines. Il avance ainsi qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, et pas de pratiques sans savoirs : ils sont indissociables, l'un ne constitue pas la simple source ou la simple application de l'autre, et les savoirs associés aux pratiques ne sont pas de simples savoir-faire. À l'instar d'autres auteurs, il propose alors de tenir compte des savoirs experts, pratiques sociales de référence

et autres savoirs pratiques, savoirs communs, savoirs d'expérience, savoirs d'action, etc. Finalement, à partir de réflexions sur les liens entre savoirs et pratiques, il propose un modèle de transposition complexifié s'appuyant sur la notion de compétences, qui permet d'articuler savoirs et pratiques – puisqu'elle renvoie à l'acquisition de ressources en vue de leur mobilisation en situation concrète. Ce modèle peut être schématisé comme suit :

Pratiques ayant cours dans la société → Repérage et description fine des pratiques → Identification des compétences à l'œuvre dans les pratiques → Analyse des ressources cognitives mobilisées (savoir, etc.) et des schèmes de mobilisation → Hypothèses quant au mode de genèse des compétences en situation de formation → Dispositifs, situations, contenus planifiés de la formation = curriculum formel. (Perrenoud, 1998, p. 505)

Le modèle proposé par Perrenoud semble toutefois plus proche d'un idéal de transposition que de sa réalité. En effet, ne faudrait-il pas, pour pouvoir repérer les pratiques ayant cours dans la société, les décrire finement, identifier les compétences à l'œuvre et trouver leur mode de genèse en analysant les ressources cognitives mobilisées, d'une part un temps et un investissement conséquents, et d'autre part des équipes de travail restreintes et très soudées ? Ne s'agit-il pas là d'un travail très ambitieux, qu'il s'agirait de mener pour *chaque* geste, savoir, compétence à acquérir ? Cela correspond peut-être cependant à l'intention de certains processus de transposition récents (depuis les années 1990), lorsqu'on a commencé à baser les plans d'études sur l'acquisition de compétences. C'est le cas du PER, dont une des caractéristiques principales est l'approche par compétences, à savoir l'idée d'acquérir non plus seulement des savoirs et des habiletés utilisées dans des activités « restreintes » du cadre scolaire, mais des ressources (cognitives, affectives, sociales, motrices, etc.) que l'on puisse mobiliser « en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe » (CIIP, 2010f, p. 43). En d'autres termes, cette notion renvoie à l'idée d'acquérir un « ensemble intégré » (CIIP, 2010f, p. 43) de savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'on soit capable de mobiliser, d'utiliser dans des situations scolaires ou extra-scolaires neuves et complexes, par exemple dans un domaine social ou professionnel (Gaillot, 2009). Étant donné cette orientation du PER vers les compétences, il convient donc de garder, pour l'analyse, le modèle de Perrenoud en tête, même s'il semble encore aujourd'hui plus prescriptif que descriptif.

2.1.3. PROCESSUS ET OPÉRATIONS DE TRANSPOSITION

Le passage désigné par la transposition didactique se fait *via* un certain nombre d'opérations, *i.e.* de choix et de transformations. Relevons que notre recherche ne vise pas à s'attaquer aux opérations de transposition de manière détaillée. Cela nécessiterait d'ailleurs une étude systématique de beaucoup plus grande ampleur. Nous nous concentrons ici sur la base du processus, à savoir les sources de la transposition didactique externe. Cependant, ce faisant nous touchons inévitablement à certains aspects du processus de transposition, qui soit méritent d'être brièvement exposés pour avoir une compréhension de base de la transposition didactique, soit sont indissociables de la question des sources. C'est la raison pour laquelle nous en parlons ici, en nous arrêtant sur trois questions : quelles sont les opérations de transposition externe dans leurs grandes lignes ? Qui réalise ces opérations ? Quels sont problèmes qui peuvent apparaître dans le cadre du processus ?

Les opérations de transposition didactique externe peuvent, selon Verret (1975, pp. 146-148), Chevallard (1991, pp. 11-37, 57-63) puis Astolfi et Develay (repris dans Paun, 2006), être synthétisées comme suit :

- Après avoir été choisi et circonscrit, le savoir est « décontextualisé » (termes d'Astolfi et Develay) ou « désyncrétisé » (termes de Verret), c'est-à-dire coupé du

contexte de son élaboration. La décontextualisation peut être relative – *i.e.* on décontextualise le contenu, le contexte conceptuel ou le modèle épistémologique initial à partir d'un contexte scientifique donné – ou absolue – *i.e.* on ignore le référent scientifique original et crée « un contenu didactique différent, sans aucun lien avec ce contenu scientifique » (Paun, 2006, p. 6). Suite à ces premières opérations, le savoir serait ainsi « réifié » et « naturalisé » (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 39), c'est-à-dire pris pour évident, naturel, en oubliant son contexte d'élaboration premier. Il serait également « dépersonnalisé » (terme de Verret), puisque détaché de la pensée subjective, de l'individu dont il provient, et prendrait un caractère public.

- Le savoir serait ensuite découpé en éléments, et « recontextualisé » en disciplines scolaires pour entrer dans son nouveau contexte : le contexte scolaire (par exemple *via* les plans d'études). Il serait alors réorganisé dans une logique de progression, pour permettre l'apprentissage. Ce faisant, il serait simplifié et une transposition terminologique devrait être opérée. Pour Perrenoud (1998), il n'y aurait ainsi pas seulement transposition, mais « traduction, changement de langage et de référentiel » (p. 509).

Qui sont les personnes réalisant ces opérations de transposition ? Pour y répondre, le concept de « noosphère », développé par Chevallard (1991, pp. 23-37), nous est utile. Celui-ci explique qu'autour du système didactique *stricto sensu* (formé des interactions entre l'enseignant-e, les élèves et le savoir enseigné) se trouve l'environnement, comprenant en particulier les parents, les « savants » à l'origine des savoirs transposés, et l'instance politique, *i.e.* « l'organe de pilotage du système d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 24). Entre le système didactique *stricto sensu* et l'environnement se trouve selon lui une autre instance, qui joue le rôle de « sas » permettant l'interaction entre les deux ; où se développent conflits, négociations, solutions ; où sont proposées les idées ; et dont l'activité s'accroît dans les périodes de crise ou de changement (comme la conception d'un nouveau plan d'études). Il s'agit de la noosphère, nom « parodique » utilisé par Chevallard (1991) pour désigner la « sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique » (p. 25). Qui débat dans ces « coulisses du système d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 24), ce « centre opérationnel du processus de transposition » (Chevallard, 1991, p. 29) pour, en particulier, donner naissance aux nouveaux programmes ? Selon Chevallard, ce sont les représentants du système d'enseignement (enseignants militants, présidents d'associations d'enseignants, concepteurs de manuels, etc.) et les représentants de la société (parents d'élèves, spécialistes d'une discipline, émissaires de l'organe politique, commissions, etc.). Il ajoute que les rôles et positions des différentes personnes ne sont pas forcément évidents, avec par exemple les didacticiens, dont la place reste incertaine.

La question de la noosphère n'est pas sans importance lorsque l'on s'attaque aux sources de la transposition, au moins pour trois raisons. D'abord, elle nous rappelle que les intérêts ne sont pas forcément convergents à l'intérieur de la noosphère, et que le processus est sans doute ponctué de négociations, discussions, conflits, rapports de force. Ensuite, elle souligne que la transposition ne se fait pas en dehors d'influences politiques, la sphère politique participant à ce processus, voire le pilotant (par le biais par exemple de la CIIP et des cantons consultés, dans notre cas). Enfin, en nous poussant à tenir compte des personnes constituant la noosphère, elle nous permet de ne pas passer à côté de sources indirectes de la transposition. En effet, on peut considérer les personnes participant aux processus de transposition comme des personnes qui agissent avec une certaine liberté et le maximum de neutralité possible dans la poursuite du but qui leur est assigné, mais dont l'action est aussi en partie déterminée par ce qui les a influencés, consciemment ou non (par exemple leur fonction, leur formation, leurs connaissances, leur vécu en tant qu'élève,

leurs préférences en matière de courant pédagogique, etc.). Au-delà des sources explicites et « objectives » d'une transposition (par exemple telle pratique sociale de référence ou tel savoir savant), se trouvent donc également ces sources indirectes, implicites mais bien présentes. Il reviendra à l'analyse de mettre en évidence leur éventuelle présence. Relevons cependant que nous nous bornerons à signaler, le cas échéant, cette présence : en faire une analyse complète et rigoureuse nécessiterait une enquête approfondie sur le vécu, le parcours, les représentations et les antécédents des nombreuses personnes qui ont participé à la conceptualisation de la partie « AVI » du PER ; voilà qui prendrait quelques mois supplémentaires...

Enfin, les auteurs ayant travaillé sur la transposition didactique ont identifié quelques problèmes qui, s'ils apparaissent, peuvent entacher sa légitimité. Parmi ceux-ci, il y a d'abord l'opacité du processus (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 40), qui ne répond pas forcément à des règles précises ni n'est rendu transparent. Un travail doit en effet être fait, comme le montre cette recherche, pour le reconstituer et le comprendre¹². De même, et c'est là un des points de départ de notre recherche, les choix opérés ne sont pas forcément justifiés (raisons, critères). Ensuite, comme il a déjà été relevé plus haut, il existe un risque que les savoirs à transposer soient choisis de manière « arbitraire », ou en tout cas suivant un « processus socio-culturel de valorisation » (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 38) lié au champ disciplinaire en question, dont les ressorts ne sont pas évidents. Et puis, comment transposer les savoirs non réunis en un corpus donné (par exemple les savoirs experts ou les pratiques sociales de référence) ? Comment garantir le lien avec la réalité scolaire ? Au final, le processus de transposition, à travers tous les choix et transformations qui sont opérés, et tous les éléments d'incertitude qu'il contient, ne ressemble-t-il pas plutôt, comme le disait Martinand (2003), à une « construction » (p. 129) que l'on pourrait qualifier, si ce n'est d'arbitraire, au moins de contingente, malgré l'apparence finale d'un savoir scolaire « réifié » et « naturalisé », comme consacré, normalisé ? Johsua (1996) avance ainsi qu'au bout du compte, on se retrouve forcément avec une certaine « artificialité » (p. 65).

Il est probable que de tels questionnements soient valables dans l'étude menée ici au sujet de la partie « AVI » du PER, dont le point de départ est justement le constat d'une certaine opacité. La conséquence serait alors double. D'une part, la légitimité du processus peut être mise en cause, dans un questionnement qui, comme le souligne Chevillard (1991), « pren[d] des allures de soupçon » et peut être résumé en ces termes : « Genèses mythiques ? Filiations arrangées ? Légitimités incertaines ? » (p. 15). Mais sans doute peut-on trouver d'autres sources de légitimité que celle de la validité et précision théorique, ou de la limpidité et logique du processus ? Est-ce seulement possible de réaliser un processus de transposition qui réponde à ces critères ? D'autre part, sur le plan pratique, se pose la question de l'utilisation, par l'enseignant-e, de ces savoirs à enseigner « réifiés », souvent complexes et parfois vagues, pour construire son objet d'enseignement. Sans doute qu'un peu de recul est alors nécessaire, et qu'une certaine liberté est rendue possible, faisant de l'enseignement quelque chose de très diversifié sur le terrain. Cela peut également être perçu comme une chance, si l'on met de côté l'inconfort lié à l'incertitude de ce qui doit réellement être enseigné, de sa justification, de sa filiation et de son sens exact. Nous reviendrons sur ces questions une fois l'analyse de nos données réalisée.

¹² Relevons qu'un important effort de transparence autour du processus PECARO a été réalisé par la CIIP et le groupe de pilotage du processus (rapports intermédiaires, explication du processus et autres communications). Il portait cependant sur le processus global plutôt que sur le travail pour l'un ou l'autre domaine du plan, comme par exemple celui effectué autour des Arts.

2.2. ARTS VISUELS : ÉLÉMENTS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrage ou d'article traitant spécifiquement de la transposition didactique externe en AVI, que ce soit pour un programme particulier ou de manière générale. En revanche, il existe des écrits portant sur l'enseignement ou la didactique des AVI, dont par exemple ceux de Gaillot (2009, 2012), Lagoutte (1995, 2002) et Fabre (2015, 2017). Ces auteurs s'accordent sur un point : la discipline « AVI » est particulière, son objet peut être insaisissable, et sa didactique ne coule donc pas de source. De telles particularités se reportent forcément sur le processus de transposition didactique externe, à la source des savoirs que l'on préconise d'enseigner. Avant de passer à la partie empirique, nous nous arrêtons donc encore sur ce point.

Selon Gaillot (2012), les arts plastiques (ci-après AP)¹³ sont particuliers dans le champ des disciplines scolaires, ce qui l'amène à poser la question de la possibilité même d'une didactique des AP, qui tendrait à être elle-même « artistique », autrement dit floue. Il explique à cet égard que la formulation « enseignement / artistique » constitue un paradoxe, et qu'on peut penser qu'« une didactique des AP, eu égard à la fluidité du corpus auquel elle se réfère, trouverait meilleure place du côté de l'empirique, du circonstanciel et de l'improvisation », plutôt que du côté de la « didactique générale » (p. 42)... « didactique des points de vue multiples et fluctuants », « didactique du circonstanciel », « didactique du fluide » (p. 75)... De la même manière, Fabre (2015) pose la question de l'existence de la discipline « AP », ce domaine étant si peu « stabilisé dans ses pratiques et ses références » (p. 41).

Du côté de la transposition, Gaillot (2012) relève qu'il est difficile de savoir ce qui est transmissible en AP, où il y a du technique (mais l'art n'est pas artisanat), du communicationnel (mais l'art n'est pas communication) et de l'expression (l'art étant, selon lui, expression) (p. 20). Il n'y aurait en arts pas de « vérité » à « engranger », mais seulement la possibilité de « construire une expérience » (Gaillot, 2012, p. 21). Il parle alors, comme point de départ de l'action éducative, de « l'acte plasticien et du statut énigmatique de l'artistique » (Gaillot, 2012, p. 45). Les AP se retrouveraient ainsi face à la difficulté de devoir « objectiver l'expression singulière », non transférable (Gaillot, 2012, p. 45). De son côté, Lagoutte (1995) souligne que le savoir en AP « n'est pas linéaire, hiérarchisé, cumulatif », qu'il est « fondé sur l'expérience (le savoir-faire) », « relationnel », « va du complexe au simple », et qu'au final, c'est la « réussite de l'action » qui compte (p. 21). Ailleurs, il relèvera aussi le côté « non programmable », « aléatoire » et « imprévu » de la création artistique (Lagoutte, 2002, p. 7), et le fait que l'art est un concept très complexe et « ouvert », que l'on ne peut définir (p. 14).

Si l'on reprend le cadre de la transposition didactique qui fonde notre recherche, on peut alors se demander comment faire pour transposer, dans un programme scolaire, cet acte plasticien, cet artistique au statut énigmatique, cette fluidité, cette globalité, cette expérience non transférable et non reproductible, cette expression somme toute singulière, cet aléatoire, cet imprévu... Selon Gaillot (2012) en effet, les contenus des AP sont « incertains » (p. 62) et ne sont pas contrôlables et définissables *a priori*, mais naissent de

¹³ Gaillot (2012) ainsi que Lagoutte (1995) parlent tous deux d'arts plastiques (AP), terminologie utilisée entre 1985 et 2002 dans les programmes en France. Dans son ouvrage de 2002, Lagoutte parle d'arts visuels (AVI), les programmes français ayant à ce moment-là adopté cette terminologie. Selon Lagoutte (2002), la différence entre AP et AVI ne réside pas au niveau des techniques, mais du but : celui des AP serait l'élaboration des formes, alors que celui des AVI serait la communication (p. 15). Relevons cependant que la notion d'AP désigne également des techniques comme le modelage, la sculpture, etc., qui ne sont pas, dans les programmes suisses romands, considérés comme faisant partie des AVI, ces derniers ne s'appliquant qu'à des créations réalisées en 2D. Pour notre propos, les enjeux sont cependant les mêmes. Nous utilisons chaque fois que possible la terminologie romande (AVI), mais lorsque nous rapportons les raisonnements de Gaillot (2012) ou Lagoutte (1995), nous utilisons les termes « AP » pour respecter leurs propos.

l'acte d'expression et des connaissances déjà là, chaque situation étant unique et ne pouvant en aucun cas se résumer à l'application de compétences... Il est donc difficile, pour lui, d'identifier quelles conditions doivent être mises en place pour créer ces situations mêlant création et apprentissage, et dépendant de facteurs tels que « l'affectif, l'intuitif, l'inouï, le pluriel et le fluctuant, bref l'immédiateté de l'instant » (Gaillot, 2012, p. 47). Lagoutte (2002) souligne également que l'enseignement en AVI ne porte pas tant sur des savoirs techniques ou théoriques qu'il s'agirait d'acquérir, mais sur des « manières d'agir » (p. 82).

Dans le même sens, Perrenoud (1998) met en avant le problème de ne pouvoir s'appuyer sur un corpus de savoirs organisés, facile à identifier et à expliciter, lorsqu'on cherche à faire la transposition didactique dans une discipline à forte composante pratique comme les arts. Il souligne également le risque de « considérer l'essentiel comme un don ou un talent », de « valoris[er] l'opacité des pratiques, signe du talent et de l'originalité des créateurs ou des interprètes » (p. 504), et donc d'opposer une certaine résistance à une transposition didactique s'appuyant sur des savoirs et compétences à acquérir.

Rickenmann et Mili (2014), de leur côté, soulignent également des difficultés relatives à la transposition didactique externe en arts :

[L]es références de légitimation [des enseignements artistiques] sont complexes, composées de champs institutionnels reconnus et divers (écoles d'art, domaines universitaires et des hautes écoles, institutions culturelles) et d'autres plus difficiles à cerner : le savoir de l'artiste, les savoirs socioprofessionnels ou ceux de l'expertise issue des pratiques culturelles. (p. 348)

Gaillot (2012) fournit tout de même, malgré ses réserves générales sur la didactique des AP, quelques précisions concernant la transposition didactique en AP. Il utilise le terme d'« appropriation didactique » pour désigner la « manière d'amener sur le terrain de la classe les questions relatives au champ artistique » (Gaillot, 2012, p. 118). C'est en explorant cette appropriation didactique qu'il touche à la transposition didactique. Il traite le phénomène de manière plutôt générale¹⁴ et, comme le suggère le terme d'appropriation, ses considérations semblent valables surtout pour la phase interne, à savoir comment amener le savoir aux élèves, dans la classe. Trois éléments de cette appropriation didactique revêtent cependant de l'importance pour notre propos. De manière générale, premièrement il relève la prégnance de l'aspect pratique en AP et ses conséquences pour la transposition. Pour lui, en AP c'est l'expérience qui construit le savoir, ce qui l'amène à opérer une sorte de retournement de la problématique de transposition :

[Il convient de] considérer le corpus savant non comme un réservoir de contenus répertoriés à faire apprendre mais comme 'caisse de résonance' des questions nées de l'effectuation, les contenus à dégager étant d'abord à extraire de la situation de pratique, cette dernière étant déjà elle-même enseignement. (Gaillot, 2012, p. 132)

Gaillot (2009) précise à cet égard qu'une partie des savoirs en AP ne peuvent être acquis que dans l'expérience, dans la manière dont les élèves les utilisent, en prenant des risques, au moment de l'acte d'expression, ce qui rend difficile l'entreprise de les définir *a priori* et hors de l'expérience de l'élève. De là, la transposition s'effectuerait selon lui à travers la mise en place des conditions pour qu'une expérience soit réalisée et que *de cette expérience* (et non pas, par exemple, de la parole de l'enseignant-e) naisse un questionnement concernant une problématique x ou y des AP, une réflexion, laquelle rend

¹⁴ Il nomme d'ailleurs les opérations de « décontextualisation » (comme « partant du milieu universitaire ou culturel ») et de « recontextualisation » (comme allant « vers un milieu scolaire spécifique ») (Gaillot, 2012, p. 132) et précise qu'elles sont très importantes, mais il ne s'y arrête pas ni n'en donne les détails ou les difficultés.

possible l'apprentissage – c'est ce qu'il appelle « mettre en scène des questions » (Gaillot, 2012, p. 118) ou induire une « situation de pratique exploratoire » (p. 120). Cela l'amène également à avancer qu'en arts, un certain « flou » au niveau des compétences à acquérir est nécessaire et doit être revendiqué, sans quoi on en revient à un apprentissage et une évaluation « mécanistes », qui ne tiennent pas compte de l'importance de l'apprentissage réalisé à partir de l'expérience, seule valable en arts (Gaillot, 2009). À cet égard, Fabre (2017, p. 50) relève, mais de manière critique, la tendance au « fort taux d'adidacticité » des arts, l'élève apprenant par l'activité et l'enseignant-e ne fournissant qu'un appui indirect, sans procéder par une exposition du savoir mais en mettant en place un « milieu » favorisant l'apprentissage de l'élève.

Deuxièmement, cette transposition passerait d'abord par une sélection des contenus, avec l'aide des programmes, qui sont donc pris pour un donné : Gaillot (de même que Lagoutte) n'aborde pas la manière dont les programmes sont conçus, ni les sources de ces programmes. Troisièmement, le savoir à transposer, qui devrait ensuite être simplifié, serait non pas savant, mais « interprétatif » (Gaillot, 2012, p. 118). Gaillot (2012) précise à un autre moment, concernant ce qui est transposé en AP, qu'il s'agit d'« interrogations relatives aux notions qui travaillent le champ artistique » (p. 125). C'est donc cela, pour lui, le cœur de la transposition en AP.

Du côté des sources de la transposition et de l'objet d'enseignement des AVI, les réflexions de Fabre, entre philosophie et didactique, méritent enfin d'être relevées ici. Selon lui, il existe une tension, dans l'enseignement des arts, entre l'appel à la spontanéité d'un côté, et l'apport de notions plastiques ou artistiques de l'autre, le premier étant privilégié lorsque l'on met au centre « l'art pour tous », l'expérimentation, la créativité, la singularité, etc., comme cela a été le cas après 1968 (Fabre, 2017, pp. 26, 32). Pour repenser la didactique des arts et rendre possible l'enseignement artistique sans tomber dans le piège d'une unique spontanéité libre, Fabre préconise alors de tenir compte des « normes » qu'il existe en art (sur les manières de faire, les résultats attendus, etc.)¹⁵ et qu'on ne réfléchirait pas assez – on aurait tendance plutôt à les éviter, alors qu'elles sont centrales en art. Celles-ci, en leçon artistique, devraient à la fois être appliquées, éprouvées *et* (ré)inventées, dépassées par les élèves, comme le font les artistes ; par exemple, Picasso qui maîtrise les techniques (norme) et en repousse les limites, à travers l'exploration, l'expérimentation (invention de la norme) (Fabre, 2017, p. 79). C'est donc cette expérience de normes qui devrait être traduite, transposée à l'école. Il propose quelques pistes pour le faire, en revisitant notamment le cours par proposition (proposer une consigne ouverte à laquelle les élèves doivent apporter une réponse, à l'instar de ce qu'explique Gaillot avec la mise en scène de questions par exemple) et les opérations plastiques sur lesquelles s'appuie généralement le cours par proposition (isoler, cadrer, reproduire, associer, transformer, etc.). Pour améliorer ces approches, il propose d'y ajouter une médiation basée sur les normes qui se jouent dans la leçon concernée (pour un travail sur la gestuelle, il s'agirait par exemple de découvrir d'autres gestuelles *via* des artistes qu'on observe ou qu'on imite), dans une dialectique application/ dépassement de la norme.

Le même auteur (Fabre, 2015) relève le problème de la référence pour l'enseignement des arts, ou de la « matrice disciplinaire » en arts, proche de la question des sources de la transposition, puisque cette matrice est entendue comme « le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence » et qui « entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines

¹⁵ Pour lui, les normes en art sont d'ordre : technique (type de peinture, de pinceau, procédé, etc.), corporel (gestuelle, posture, contraintes corporelles, etc.), sensible ou visuel (lié à la perception et à ce à quoi on a habitué notre œil, etc.) et cognitif (processus mentaux routinisés, stéréotypes, schémas de pensée, etc.) (Fabre, 2017, pp. 84-87).

techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement » (Develay cité par Fabre, 2015, p. 41). Cette matrice est-elle l'artistique, notion qui reste indéfinie et peu organisatrice ? Est-elle le dessin, qui réduirait les arts plastiques à la représentation au détriment de ses visées créatives et artistiques ? Est-elle l'histoire des arts, qui privilégie l'approche culturelle des œuvres au détriment de la pratique et du développement de l'élève et de sa personnalité ? Pour Fabre (2015), cette matrice pourrait justement être « l'expérience du phénomène normatif » en arts (p. 44), tel qu'il a été décrit ci-dessus. C'est donc cela qui devrait être transposé à l'école.

Ces considérations exposées, nous voilà maintenant prête à aborder la partie empirique de ce travail, portant sur la recherche des bases épistémologiques sur lesquelles les notions centrales de la partie « AVI » du PER (en particulier émotions, expression, expérimentation) ont été composées et interprétées. La première partie de ce travail a mis en évidence les constats sur lesquels repose cette recherche, son utilité ainsi que quelques écoles de pensée liées à l'enseignement des AVI. La partie théorique qui a suivi a soulevé les enjeux principaux du processus de transposition didactique externe, tout en mettant en lumière la particularité et la complexité potentielle du processus pour les AVI en même temps qu'un certain vide de données sur la question de la transposition didactique externe en AVI. À nous, donc, de voir maintenant ce qu'il en est pour la réalité romande. Avant cela, voici ci-dessous un tableau synthétisant l'opérationnalisation du concept de transposition didactique réalisée pour le cadre conceptuel.

TABLEAU 1 : OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Concept	Sous-concept	Dimension	Sous-dimension → <i>indicateur pour les AVI</i>
Transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1991)	Transposition didactique externe (Chevallard, 1991)	Savoirs externes à l'école (Chevallard, 1991) = extra-scolaires	A) Savoir savant (Chevallard, 1991) → <i>indicateur pour les AVI : les références possibles sont infinies, relatives tant à l'histoire de l'art (œuvres, artistes, mouvements, etc.), aux techniques et opérations plastiques, qu'à l'étude de l'art en général (par exemple la mise en avant, par Lagoutte, de trois schèmes dans le travail de l'artiste – opératif, figuratif, affectif ; par exemple ce qu'il existe comme norme en art selon Fabre) ; certains de ces savoirs ont donc été systématisés par des didacticiens des AVI.</i>
			B) Pratique sociale de référence (Martinand, 1986) → <i>indicateur pour les AVI : ici non plus, il n'y en a pas une seule ; ces pratiques, et savoirs autour des pratiques, devraient nous renseigner par exemple sur le comportement, la conduite de création des artistes, ses postures ou ses « schèmes » d'action (Lagoutte, 2002) ; sur la réinvention, par l'artiste, des « normes » techniques, visuelles, corporelles et cognitives de l'art (Fabre, 2017) ; sur le travail de l'artiste en général ; sur le « savoir-comment-faire » (Gaillot, 2009), sachant qu'une partie tient à l'expérience personnelle et ne serait pas transposable.</i>
			C) Savoir expert (Johsua, 1996) → <i>indicateur pour les AVI : ici, il s'agirait des savoirs experts non institutionnalisés de l'artiste (photographe, peintre, vidéaste, etc.), par exemple sur les médiums, les techniques ou les instruments, sur la réception d'œuvres d'art, sur sa démarche, etc. Nous sommes très proche de B), dont les savoirs experts ne sont peut-être qu'un sous-ensemble.</i>
			D) Savoir scolaire (Bronckart & Plazaola Giger, 1998) → <i>indicateur pour les AVI : autres plans d'études (précédents, cantonaux, étrangers), méthodologies, expériences d'enseignement en AVI</i>
			E) Savoir de sens commun (Bronckart & Plazaola Giger, 1998) → <i>indicateur pour les AVI : tout savoir de sens commun autour des AVI, non basé sur une analyse approfondie</i>
		Savoirs à enseigner (Chevallard, 1991)	Programme scolaire en vigueur = « curriculum formel, objectifs et programmes » (Perrenoud, 1998, p. 488) → <i>pour notre recherche : partie « AVI » du PER, en particulier les passages traitant d'expression, émotions, expérimentation (CIIP, 2010a, b, c, d)</i> → <i>Selon Gaillot (2012, pp. 72-79), les contenus devraient être des connaissances, compétences et attitudes, chacune ayant une composante technique, une composante théorique/ analytique et une composante culturelle.</i> → <i>Pour Lagoutte (1995, pp. 30 sq.), devraient être enseignées les conduites créatrices, ou encore (en reprenant l'ancien plan d'études français) la figuration, le regard, la réalisation, l'imagination, etc.</i> → <i>Pour Fabre (2017), ce sont notamment les normes de l'art et la possibilité de leur réinvention</i>

	<p>Série d'opérations pour permettre le passage de savoir externe à savoir à enseigner</p>	<ul style="list-style-type: none"> - choix et circonscription du savoir - « décontextualisation » du savoir (Astolfi et Develay, repris dans Paun, 2006) ; peut être absolue ou relative ; ou « désyncrétisation » du savoir (Verret, 1975), qui mène à la « réification », « naturalisation » (Chevallard, 1991) - « dépersonnalisation » du savoir (Verret, 1975) - découpage du savoir en éléments - « recontextualisation » en disciplines scolaires (Astolfi et Develay, repris dans Paun, 2006) - réorganisation du savoir dans une logique de progression - simplification du savoir - transposition terminologique → <i>indicateurs non nécessaires pour notre recherche</i>
	<p>Personnes concernées par la transposition externe (Chevallard, 1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Système didactique <i>stricto sensu</i> → <i>enseignants, élèves et savoir en interaction</i> - Environnement → <i>notamment : parents, « savants » à l'origine des savoirs transposés et instance politique</i> - Noosphère (Chevallard, 1991) = agents de la transposition didactique externe → <i>représentants du système d'enseignement : enseignants militants, présidents d'une association d'enseignants, concepteurs de manuels, etc.</i> → <i>représentants de la société : parents d'élèves, spécialistes d'une discipline, émissaires de l'organe politique, commissions, etc.</i> → <i>dans notre cas: enseignants, animateurs disciplinaires cantonaux, représentants de la CIIP, représentants du syndicat des enseignants romands, « experts » externes, représentants politiques cantonaux qui ont participé à la consultation, etc. = toutes les personnes qui ont participé au processus PECARO et/ou PER pour ce qui est des AVI</i>
	<p>Perrenoud (1998) propose un autre modèle : Pratiques ayant cours dans la société → Repérage et description fine des pratiques → Identification des compétences à l'œuvre dans les pratiques → Analyse des ressources cognitives mobilisées (savoir, etc.) et des schèmes de mobilisation → hypothèses quant au mode de genèse des compétences en situation de formation → Dispositifs, situations, contenus planifiés de la formation = curriculum formel</p>	
<p>1.2. Transposition didactique interne (Chevallard, 1991)</p>	<p>Ne nous intéresse pas prioritairement → non détaillé</p>	

Remarque : les courants de pensée cités dans la problématique sont difficiles à placer dans ce tableau. Il s'agit de pensées pédagogiques plus larges que relatives seulement aux AVI, et elles tournent souvent autour de la manière dont on peut enseigner (ce qui les rangerait plutôt du côté de la transposition interne). Cependant, elles influencent également le processus de transposition externe parce qu'elles comportent une dimension « philosophique » (relative à l'école, l'humain, l'apprentissage, etc.) qui peut avoir un impact sur le choix de savoirs ou compétences à travailler à l'école (par exemple l'expression libre plutôt que la reproduction de modèles en dessin). Il s'agit donc bien d'influences (mais non pas de sources de savoir au sens strict), que l'on pourrait ranger aux côtés des savoirs externes à l'école, en tant que sources de la transposition.

3. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

3.1. DÉMARCHE GÉNÉRALE

La recherche déployée ici est de type exploratoire (Dépelteau, 2000, pp. 108-109) ou exploratoire-descriptive, puisqu'elle vise à décrire quelque chose qui est encore peu documenté par la recherche scientifique. Son ambition principale est donc de *retrouver des informations* qui nous permettent de mieux cerner les bases épistémologiques sur lesquelles les notions centrales de la partie « AVI » du PER ont été composées et interprétées. L'analyse de ces informations, qui se fera sur la base de notre cadre conceptuel et des questionnements soulevés lors de l'exposé de notre problématique, peut servir trois finalités : éclairer un processus méconnu, celui qui « se cache » derrière les listes d'objectifs du PER ; en tirer des conséquences (larges, sous forme de questionnements) pour la pratique des enseignants primaires en AVI ; de là, ouvrir sur de potentielles nouvelles questions de recherche.

Cette recherche est également qualitative, puisqu'il ne s'agit pas ici de vérifier dans quelle mesure une variable dépendante (par exemple les résultats scolaires) est influencée lorsque l'on modifie une variable indépendante (par exemple le niveau d'estime de soi), mais bien d'aller du côté de la description et compréhension d'un phénomène en tenant compte du contexte et des perspectives des acteurs concernés.

3.2. RECUEIL DES DONNÉES

Dans un premier temps, il a fallu que nous nous informions au sujet des processus de conception du PER et du PECARO de manière générale (chronologie, organisation, principes). Cela s'est avéré d'autant plus nécessaire qu'un premier contact informel avec Sandra Coppey, une des rédactrices de la partie « AVI » du PER avec qui nous aurions plus tard un entretien, nous a indiqué que les rédacteurs du PER étaient « liés » par des contraintes, en particulier celle de baser le PER sur les objectifs et composantes définis dans le PECARO, plan cadre qui lui a précédé, et qui ressemble effectivement fort au PER. Un premier passage à travers des rapports liés au processus, qui sera ensuite approfondi dans les entretiens réalisés, nous a ainsi permis de mettre un peu d'ordre dans ce processus. Les éléments principaux concernant la chronologie, l'organisation et la philosophie qui a encadré ce processus seront décrits en début d'analyse des données.

Le reste de la collecte a été réalisé de deux manières : des entretiens avec des acteurs du processus, ainsi qu'une recherche de documents supplémentaires, pouvant nous informer sur les sources de la partie « AVI » du PER. À ce stade, il importe de préciser que cette collecte a été progressive (en fonction des résultats précédents, nous avançons dans telle ou telle direction), marquée par des allers-retours ainsi que, parfois, des difficultés d'accès, et qu'il reste par conséquent certaines zones qui n'ont pas pu être explorées (nous y reviendrons dans l'analyse des données). Mettre la main sur certains documents, retrouver qui a participé à telle ou telle phase du processus, rechercher des informations précises auprès de personnes qui ont travaillé sur les programmes il y a 16 ans de cela, voilà qui s'est parfois avéré ardu... Le processus de conception du PECARO puis du PER, en effet, non seulement a débuté il y a environ 20 ans, mais en plus a été complexe, a impliqué plusieurs centaines de personnes, à différents niveaux, venant d'horizons divers, dont les préoccupations ou les rôles étaient variés, qui ont agi sur plusieurs années, le tout étant piloté par une instance politique unique (la CIIP) mais mis en consultation auprès d'acteurs fort différents... Il a donc parfois été difficile de nous y retrouver, et nous avons fait face à certains écueils que l'on peut rencontrer quand on travaille sur des données liées au passé :

la recherche et l'interprétation des traces peut être difficile, celles-ci étant parfois introuvables (par exemple des PV de réunions), ou indirectes et contenant ainsi une part de subjectivité (par exemple ce qui a été recueilli en entretien) (Dépelteau, 2000, pp. 274, 291). Cependant, nous verrons que les informations obtenues sont suffisantes pour en inférer des conclusions qui nous semblent valides, grâce notamment au recoupement d'informations provenant de différentes personnes et documents, à la formulation de sous-questions qui ont guidé notre enquête, ainsi qu'aux analyses préalables effectuées (cf. problématique et cadre conceptuel).

Les entretiens ont été réalisés auprès de trois personnes ayant participé au processus de trois manières différentes¹⁶ :

- Sandra Coppey (ci-après SC, et Entretien SC pour l'entretien), actuellement enseignante de didactique des AC&M et de psychologie de la créativité à la HEP Valais ; elle a fait partie du groupe de rédacteurs de la partie « AVI » du PER, à l'époque en tant qu'animatrice pédagogique AVI et AC&M du Valais ; avant cela, elle a fait partie, tout à la fin du processus PECARO, du groupe Arts à l'intérieur du « groupe forum » (= grand groupe de consultation, cf. ci-dessous) ;
- La deuxième personne interrogée a fait partie du comité de pilotage pour le PECARO puis du groupe de pilotage / équipe de projet pour le PER (ci-après Entretien GP – pour « groupe de pilotage »).
- Claudine Bonzon (ci-après CB, et Entretien CB), enseignante AC&M puis à la HEP Vaud (« Approche du processus créatif ») à la retraite, qui a participé en tant que représentante du Syndicat des enseignants romands et du canton de Vaud à la rédaction de la partie « Arts » du PECARO.

Les entretiens ont été semi-directifs, relativement souples et approfondis (entretien « en profondeur », selon la classification de Grawitz reprise dans Dépelteau, 2000, p. 319), basés sur une liste de thèmes à aborder, déclinés sous forme de questions ouvertes et relances dans une grille d'entretien rédigée au préalable en fonction de notre problématique, notre question de recherche et des catégories de notre cadre conceptuel (cf. Annexes I, II, III). En nous préparant également au niveau du contenu, nous avons ainsi veillé à respecter certains conseils donnés par Dépelteau (2000) à ce sujet (pp. 328-330). La grille d'entretien a servi de base, mais a été adaptée en fonction du déroulement de l'entretien, par exemple parce que certaines questions avaient déjà été abordées lors de la discussion d'une question précédente. Nous avons également tenté d'éviter que les personnes interrogées ne se sentent mises en défaut dans leur travail, à travers une formulation adéquate de la demande d'entretien et des questions. Il n'est pas question ici d'effectuer des analyses internes et/ou comparatives extensives, tenant compte par exemple de chaque silence et du ton utilisé à tel ou tel moment de l'entretien. Par conséquent, nous ne les avons pas retranscrits dans leur entier, mais seulement les passages dont le contenu était pertinent pour notre recherche. Les passages manquants sont cependant généralement courts, ou ont été reformulés pour en garder une trace.

¹⁶ D'autres personnes ont été contactées mais les (brèves) discussions sont restées informelles, ou ont servi à m'aiguiller dans mes recherches : Marlyne Andrey, membre du comité de pilotage du PECARO qui m'a donné de précieuses informations ; Marilène Leibzig-Collaud, membre du comité de pilotage du PECARO qui a mis à ma disposition une version du PECARO ; Patricia Gilliéron, membre du comité de pilotage du PECARO ; une enseignante à la retraite qui a participé à la conception de la partie « AVI » du PECARO ; Isabelle Deschenaux, bibliothécaire responsable du centre de documentation de l'IRDPA qui a mis à ma disposition les différentes versions du PECARO et du PER. Que ces personnes soient remerciées ici. Notons enfin que les données de deux entretiens ne sont pas anonymisées, parce que les deux personnes interviewées ne l'ont pas exigé.

Du côté des documents, voici ce que nous avons pu récolter :

- PECARO, versions 2003, 2004, 2006 ; le tout a été consulté, mais certaines parties nous intéressent particulièrement : CIIP, 2004a, b, c, d, e ; CIIP, 2006a, b.
- Rapports au sujet du processus du PECARO : CIIP, 2001, 2003a ; Kaiser, Nidegger, & Reith, 2005 ; Marc, *et al.*, 2007.
- Document de travail lié à la version 2003 de PECARO (commentaires généraux de la partie « Arts ») : CIIP, 2003b.
- Passages d'anciens plans d'études : CIRCE, 1972, 1979 ; GRAP, 1989.
- Programme AVI pour le canton du Valais de 2007 (cycles I, II, III) (utilisé par SC dans son travail pour le PER) : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport du canton du Valais (ci-après DECS), 2007.
- Plan d'études genevois de 2000, partie « AVI » (indiqué comme source potentielle du PECARO/ PER) : Département de l'Instruction Publique du canton de Genève (ci-après DIP), 2000.
- PER, en particulier : présentation générale, commentaires généraux Arts, objectifs AVI, lexique AVI, capacités transversales : CIIP, 2010a, b, c, d, e, f, 2011.

Aucun PV ou compte-rendu de réunion n'a pu être retrouvé, ni d'autres versions de travail. Ceux-ci auraient par exemple pu nous renseigner sur les raisons des choix effectués.

Relevons encore qu'il n'est pas question d'échantillon représentatif ici, puisqu'il ne s'agit pas d'une recherche visant à confirmer ou infirmer des hypothèses de manière significative, en appliquant un dispositif méthodologique similaire sur un échantillon suffisant (ce serait par exemple le cas si nous avions recherché une tendance dans une population, par exemple « comment les personnes qui ont conçu le PER se représentent-ils ce qu'il est devenu ? », auquel cas il aurait fallu interroger un nombre de personnes plus important). En revanche, pour assurer la validité de nos résultats, nous avons veillé à « saturer » les informations, à travers le recoupement, les informations redondantes ou les documents dont le contenu est sans ambiguïté. De même, nous avons tenté d'éviter les biais de subjectivité tels que faire dire aux données ce que nous voulons leur faire dire, en tenant compte du contexte d'énonciation de ces données (qui parle, pour répondre à quelle question, sur la base de souvenirs datant de quand, etc.).

3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons abordé nos données en effectuant une analyse de type « analyse de contenu », définie par Dépelteau (2000) comme « une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (p. 295). Celle-ci peut être quantitative (portant par exemple sur la fréquence d'un thème) et/ou qualitative (portant par exemple sur l'importance d'un thème dans un texte), et porter sur le contenu manifeste (premier niveau) et/ou latent (ce que le texte peut vouloir dire derrière le premier niveau de compréhension).

Ici, l'analyse a été qualitative, et a porté en premier lieu sur le contenu manifeste. Elle n'a pas suivi un cadre strict (par exemple analyse structurale ou analyse thématique) et ne contient pas d'aspect quantitatif ou statistique. Par ailleurs, nous n'avons pas précisément codé les entretiens et documents, mais nous les avons recueillis puis analysés en suivant les catégories définies dans notre cadre conceptuel et dans notre problématique.

Pour éviter les biais de subjectivité, un des risques identifiés par Dépelteau (2000, pp. 311-313), nous avons d'une part appliqué les mesures de vigilance relevées ci-dessus (recoupements, documents sans ambiguïté, tenir compte du contexte, etc.). D'autre part, nous gardons à l'esprit que, lorsque nous analysons les entretiens par exemple, c'est un discours sur la réalité plutôt que la réalité elle-même que nous analysons ; c'est donc une

représentation subjective de la réalité. Cependant, du côté des informations « factuelles » (une partie de ce que nous recherchons), ce problème est secondaire. De plus, les représentations des personnes interrogées sont également importantes pour notre recherche, parce qu'elles reflètent leurs préoccupations et la manière dont elles ont vécu le processus PECARO ou PER. Or, cela nous informe également sur ce qui a fondé leurs choix, question qui nous intéresse ici : par exemple, si la préoccupation principale d'une rédactrice est de laisser une certaine liberté aux enseignants dans un cadre global souple, on comprend mieux pourquoi il n'est pas nécessaire de définir ou d'articuler précisément les notions retenues, et pourquoi les sources ne doivent pas forcément être précises et/ou référencées.

4. DONNÉES ET ANALYSE

4.1. PRÉALABLE : PRÉCISIONS AUTOUR DU PECARO ET DU PER

Avant de passer à l'analyse des données recueillies pour répondre à notre question de recherche, il convient de s'arrêter sur des données plus générales mais non moins pertinentes, relatives à l'organisation du processus, à sa chronologie et à trois principes qui l'ont sous-tendu. Sans cela, le processus resterait effectivement peu clair, et les discussions autour du choix des sources par les concepteurs manqueraient de contextualisation, celle-ci étant pourtant porteuse d'informations précieuses. Cette partie est réalisée à partir de l'analyse de rapports et autres documents liés au processus, ainsi que d'éléments recueillis en entretien.

4.1.1. DU PECARO AU PER

Comme suggéré ci-dessus, le contenu du PER découle donc en grande partie de ce qui a été réalisé, quelques années plus tôt, dans le cadre du PECARO : tant la philosophie que la structuration, la définition des domaines, les commentaires généraux et les réseaux d'objectifs avec composantes étaient déjà définis dans le PECARO, et n'ont été que peu modifiés par la suite. L'élaboration du PER, en revanche, a en particulier servi à la rédaction plus fine des progressions des apprentissages, attentes fondamentales, indications pédagogiques et lexiques, autrement dit à un niveau de concrétisation plus élevé, ceci sur la base du travail réalisé pour le PECARO. L'équipe de travail fut différente pour les deux processus, certains ayant cependant participé aux deux, notamment du côté du groupe de pilotage. Elle a chaque fois comporté plus de 200 personnes.

Parallèlement à un mouvement de réforme des plans d'études dans les pays industrialisés, le travail autour du PECARO a commencé en 1998, année des « prémisses » puis 1999, années de « l'esquisse » avec la rédaction d'un texte d'orientation et l'adoption d'une Déclaration de la CIIP « relative aux finalités et objectifs éducatifs de l'École publique », dont la version finale, qui guide également le PER, sera adoptée en janvier 2003 (CIIP, 2003a ; CIIP, 2010f, pp. 12-15). L'idée était de concevoir un plan *cadre* romand, apte à orienter les futurs plans d'études cantonaux, et évolutif, l'importance étant mise sur le processus (de coordination) plutôt que sur le produit (CIIP, 2003a). Cela l'inscrit dans le processus d'harmonisation de la scolarité obligatoire qui avait lieu en parallèle en Suisse, à savoir HarmoS (à ce sujet, voir par exemple : Kaiser, *et al.*, 2005). Environ 260 personnes ont été impliquées, réparties en plusieurs groupes :

- le groupe de conception, de pilotage et de rédaction, ou « comité de pilotage » (huit personnes, chargées de concevoir l'organisation du projet, de piloter les travaux des groupes, de faire les liens entre instances, etc. ; la cohérence et la cohésion de ce groupe ont été soulevés comme une force par Marc, *et al.*, 2007, p. 12) ;

- le groupe d'appui scientifique (cinq professeurs d'université dont, par exemple, Linda Allal, chargées d'écrire un texte d'encadrement du projet (CIIP, 2004b) tenant compte des « conceptions actuelles de l'enseignement-apprentissage ») ;
- la commission pédagogique de la CIIP (18 personnes, neuf représentants des services d'enseignement des cantons et neuf délégués des syndicats d'enseignants, chargés de l'orientation de base du PECARO, puis d'émettre propositions et préavis et d'organiser les colloques) ;
- les groupes rédactionnels des domaines, réunis en un « groupe noyau » (en tout, 52 personnes issues des cantons, choisies à partir des suggestions des services d'enseignement et de la commission pédagogique : praticiens (enseignants), didacticiens et formateurs recouvrant tous les cantons, tous les degrés, toutes les disciplines ; environ cinq personnes pour les Arts ; ils étaient chargés de rédiger les visées, objectifs, attentes « minimales » et commentaires généraux des domaines ; l'idée était que les groupes rédactionnels se concertent également, suivant une approche globale, pour éviter que ceux-ci ne « s'enferment » dans leur discipline) ;
- les lecteurs extérieurs des domaines (20 personnes « expertes », dont deux pour les Arts, chargés trois fois de revoir les objectifs et attentes définis par le groupe noyau) ;
- le groupe de consultation sur le projet ou « groupe forum » (150 délégués des départements cantonaux et des associations faïtières d'enseignants et de parents d'élèves ; ils étaient consultés chaque trimestre environ, il s'agit donc d'une consultation « *in vivo* ») ;
- trois experts extérieurs (dont, par exemple, Xavier Roegiers) ;
- trois personnes chargées de la gestion du projet pour la CIIP (CIIP, 2001, pp. 8-11 ; CIIP, 2003a, p.2 ; CIIP, 2004e, pp. 1-2 ; Marc, *et al.*, 2007, pp. 11-19).

En 2000 a été lancée la conception du projet, et en 2002 ont commencé les travaux des groupes rédactionnels responsables des différents domaines d'enseignement ; ceux-ci se sont réunis pendant un peu plus d'une année à raison de deux jours par mois (CIIP, 2003a, p. 2). Le travail a été ponctué de conférences et colloques visant une réflexion commune autour du PECARO, et a donné lieu à trois rapports intermédiaires (CIIP, 2003a ; voir par exemple : CIIP, 2001). Début 2004, le projet a été soumis à une large consultation. Il a ensuite été modifié et la dernière version date de 2006 (voir par exemple : CIIP, 2006a, b).

Cette version n'a cependant jamais été vraiment publiée et diffusée, parce que parallèlement à la fin de ce processus, quelques cantons romands se sont mis ensemble pour rédiger un plan d'études commun, répondant aux exigences du PECARO (Marc, *et al.*, 2007, p. 48 ; Entretien SC ; Entretien GP). Il s'agissait du Jura, de Neuchâtel (qui avait conçu son plan d'études en parallèle à PECARO) et de Berne, rejoints très tôt par Fribourg, ensuite par le Valais ; ces cantons ont fait la majorité des travaux, puis ils ont été rejoints par Genève et, tout à la fin des travaux, par le canton de Vaud (CIIP, 2010f, pp. 20, 44 ; Entretien GP ; Entretien SC). Cela deviendra le PER, qui une fois abouti fera oublier l'existence du PECARO, pourtant déterminant dans la forme qu'a pris le PER¹⁷. Adopté par la CIIP le 27 mai 2010, le PER a, au contraire des plans d'études CIRCE et GRAP, un caractère contraignant pour les cantons.

¹⁷ Révélateur de cet « oubli » du PECARO : l'acronyme n'apparaît par exemple pas dans l'historique de la présentation générale du PER, qui mentionne ce plan cadre de manière assez imprécise (CIIP, 2010f), et trouver actuellement une version du PECARO est difficile, comme nous avons pu le constater durant nos recherches.

La structure d'élaboration du PER est moins claire que celle du PECARO, explicitée dans de nombreux documents. Deux éléments ressortent de sa présentation générale (CIIP, 2010f, pp. 44-46 ; CIIP, 2011) ainsi que des entretiens réalisés (Entretien SC, Entretien GP). Premièrement, le PER a été réalisé en deux phases, la première de 2004 à 2007, dans les cantons ; la seconde de 2007 à 2009, sous l'égide de la CIIP ; une consultation a eu lieu en 2008, qui a donné lieu ensuite à quelques modifications. Deuxièmement, les personnes qui y ont travaillé, à nouveau plus de 200, étaient regroupées de la manière suivante :

- un comité de pilotage, constitué de neuf personnes issues de la CIIP ou des Services de l'enseignement cantonaux ;
- un groupe de pilotage, appelé ensuite « équipe de projet », constitué en tout (les deux phases confondues) de 26 personnes ;
- les rédacteurs, plus de 180 personnes (les deux phases confondues), un groupe donc plus nombreux que pour le PECARO ; au départ, quatre personnes pour le groupe AVI (Berne, Fribourg, Jura, Valais), puis une autre personne en fin de travaux (Genève), lorsque Genève et Vaud se sont joints au PER ; ce sont les cantons qui décidaient qui ils envoyaient, selon des critères qui n'étaient pas forcément clairs (s'il y avait un animateur ou conseiller pédagogique dans le canton, c'était lui, mais cela pouvait aussi être un-e enseignant-e) ; ils ont travaillé, pendant deux ans environ, à peu près deux jours par mois, pendant lesquels il y avait parfois également des conférences par exemple sur la philosophie générale du PER (Entretien SC) ;
- des experts extérieurs, devant relire ce que les rédacteurs faisaient (Entretien SC).

4.1.2. PHILOSOPHIE SOUS-TENDANT LA CONCEPTION DU PECARO ET DU PER

Trois principes sous-tendant le processus de conception du PECARO puis du PER méritent d'être mis en avant ici, parce qu'ils concernent de près ou de loin notre thématique de recherche : le premier a trait à la forme du processus, et les deux autres à son orientation au niveau du contenu plutôt.

Un processus participatif large

Le PECARO n'est [...] pas un travail d'experts, il ne s'inscrit pas en regard d'une conception théorique et n'est pas validé scientifiquement. Il est par contre le fruit d'une approche collective intercantonale, pas toujours aisée mais proche des réalités du terrain, totalement inscrite dans une logique de coordination scolaire. (CIIP, 2003a, p. 4)

Le ton est donné : le processus a été pensé, au niveau de son pilotage par la CIIP, non pas en termes de validité scientifique, mais en termes de participation, de collectif et de proximité du terrain. Cela a constitué un « enjeu majeur » et a résulté en un document « imparfait », mais qui a permis une « culture commune », a donné naissance à une « authentique plateforme de coordination », et aurait dû rendre possible une opérationnalisation rapide au niveau cantonal (CIIP, 2003a, p. 4).

C'est également ce qui ressort de la publication de Marc, *et al.* (2007) réalisée pour l'UNESCO :

Démarche participative pilotée, construite sur une succession de consensus conceptuels : la place des praticiens était centrale, l'élaboration ayant réuni durant trois ans près de trois cents personnes dans des groupes aux fonctions différentes, mais fortement articulés entre eux. (p. 5)

Ou encore :

De par la longue tradition d'un travail partagé entre cantons voisins et entre autorités scolaires et associations professionnelles d'une part, de par l'étroitesse du territoire romand d'autre part et de

par le double souci de large acceptabilité et d'économie de moyens enfin, l'élaboration du PECARO se devait de faire appel à des gens de terrain. Il aurait été difficilement accepté qu'un institut universitaire ou qu'une agence de consultants soient chargés de fournir, clé en main, un plan d'études conçu en quelque sorte '*in vitro*'. (p. 12)

Concernant les experts scientifiques, ils ont ainsi travaillé « en appui et non à l'intérieur du processus » (Marc, et al., 2007, p. 16), en tant que relecteurs externes, groupes de référence ou groupes de rénovation (pour les langues).

Le PER, qui s'inscrit dans la continuité du PECARO, répond aux mêmes intentions au niveau du processus. La légitimité de celui-ci dépend donc ici non seulement de la coordination efficace réalisée entre cantons et du fait qu'il s'agit d'une opérationnalisation du travail réalisé en amont dans le PECARO, mais aussi du fait de baser le travail sur « l'expérience » des rédacteurs « dans leur canton, qui est une trace culturelle de ce qu'ils font », dans le cadre d'une « construction relativement empirique », attendue lorsque l'on travaille collectivement au niveau romand (Entretien GP).

Relevons encore que, selon le rapport du comité de pilotage du PECARO (CIIP, 2003a), des tensions sont apparues entre ce comité et la commission pédagogique, et la légitimité de chaque groupe a été remise en question de manière récurrente (p. 4). De plus, certains problèmes de compétences y sont soulevés, qui ont un certain intérêt pour notre recherche, puisqu'ils remettent en cause la légitimité « non experte » soulignée plus haut :

Il s'avère à terme qu'il aurait été utile pour le comité [de pilotage] de garder une marge d'intervention ultérieure sur la composition des groupes, de manière à pouvoir pallier à [sic] certaines faiblesses ou à l'absence de compétences sur un sujet donné. Par-dessus tout, il aurait fallu faire intervenir beaucoup plus tôt les lecteurs extérieurs, spécialistes et praticiens reconnus des domaines, et faire ensuite travailler le groupe noyau sur des propositions reconstruites par ces lecteurs extérieurs. Beaucoup de temps et d'approfondissement aurait ainsi pu être gagné dans la dernière phase du travail. (CIIP, 2003a, p. 4)

Un « projet global de formation »

La volonté de concrétiser un « projet global de formation » à travers le PECARO puis le PER vise en particulier à dépasser le seul contenu disciplinaire en y intégrant des éléments transversaux dans une perspective éducative et sociale plus large : c'est par exemple le rôle des parties « formation générale » et « capacités transversales », ou des ponts que l'on souhaite voir construire entre disciplines (CIIP, 2004b ; CIIP, 2010f, p. 38). Selon la présentation générale du PER (CIIP, 2010f), cette perspective globale

doit garantir [...] une formation complète et équilibrée organisée autour d'une série de visées et de compétences jugées prioritaires pour [que les élèves] s'insèrent et s'épanouissent dans la société actuelle et dans leur vie personnelle et professionnelle future. (p. 43)

Ainsi devrait être établie une « culture commune » pour l'ensemble des élèves romands (Marc, *et al.*, 2007, p. 23), dans le cadre d'une école au « mandat élargi » (CIIP, 2004b, p. 7), basée sur des références partagées (comme les apprentissages disciplinaires) et sur des valeurs globales comme l'égalité, la liberté, l'autonomie, la solidarité, le respect, l'intégration, l'esprit critique, la responsabilité, l'adaptabilité, la collaboration, le « développement de la personnalité équilibrée de l'élève », etc. (CIIP, 2004b, pp. 8-11 ; CIIP, 2010f, pp. 12-15) : autrement dit, une culture commune basée sur les valeurs et finalités définies dans la Déclaration de la CIIP de 2003 (CIIP, 2010f, pp. 12-15).

L'approche « par compétences »

En mobilisant des auteurs spécialistes de l'approche par compétences (P. Perrenoud, X. Roegiers, C. Rey par exemple), le PECARO vise explicitement l'acquisition de

compétences, *i.e.* d'« un ensemble intégré de savoirs et de savoir-faire [...], réseaux fonctionnels, mobilisables dans des situations finalisées » (CIIP, 2004b, p. 28). Celles-ci, à travers par exemple les objectifs du PECARO, seraient expressément formulées en termes larges, au contraire des savoirs et savoir-faire. La notion permettrait également d'inclure des « outils socioculturels », des « modes d'interaction sociale » ou encore des « dimensions affectives » liées à une activité scolaire, et non pas seulement des savoirs (CIIP, 2004b, pp. 28-29). Présente dans la Déclaration de la CIIP de 2003 (CIIP, 2010f, p. 15), l'approche par compétences caractérise donc forcément aussi le PER, qui les définit comme la « possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe » (CIIP, 2010f, p. 43). Elle se retrouve dans bon nombre de plans d'études dès les années 1990, et valorise le transfert et la mobilisation de ressources en situation (nouvelle, complexe), en lieu et place d'une encyclopédie de savoirs¹⁸.

Cette orientation nouvelle vers un projet global de formation, de même que l'approche par compétences et l'association d'une telle approche à des méthodes d'apprentissages comme le socioconstructivisme (association explicite dans le document CIIP, 2004b, qui faisait partie des documents mis en consultation en 2004¹⁹), ont fait l'objet de critiques, au niveau politique, par les milieux « opposés aux rénovations pédagogiques » (Marc, *et al.*, 2007, p. 45 ; Entretien GP). Cela est notamment apparu lors de la consultation de 2004.

4.2. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

De cet exposé, nous pouvons déjà retenir trois éléments importants en regard de notre question de recherche. Premièrement, la légitimité revendiquée du processus tient d'abord à un large « consensus social » (terme utilisé dans l'Entretien GP, cf. ci-dessous) plutôt que, par exemple, à la validité scientifique. Ce consensus social, valorisé dans un contexte de coordination intercantonale, doit par ailleurs s'appuyer sur les réalités du terrain grâce notamment à l'implication d'un nombre très important de personnes dont des enseignants, les « experts » jouant plutôt un rôle d'appui. Cela n'est pas sans conséquence sur la question des sources, dont on peut supposer qu'elles seront plus proches des expériences des enseignants mandatés, que de savoirs « scientifiques ».

Deuxièmement, l'idée du projet global de formation, avant même les entrées disciplinaires, semblerait avoir déterminé une grande partie du contenu et de l'orientation du plan cadre, puis du plan d'études. Si l'on couple cela avec l'approche par compétences, on peut donc s'attendre à des objectifs ou des contenus formulés parfois de manière relativement peu précise, large, ou en tout cas laissant une grande place au transversal.

Troisièmement, le PECARO fut une contrainte des rédacteurs du PER. Cela peut paraître anodin, mais cela ne l'est pas, dans le sens où les rédacteurs du PER qui auraient voulu redéfinir certains éléments de base définis dans le cadre du PECARO, par exemple pour les rendre plus conformes à certains aspects didactiques récents des AVI, ou pour remettre en question la similarité entre les différentes branches du domaine « Arts », n'auraient pas pu le faire.

Que disent le reste de nos données ? Confirment-elles, infirment-elles ces premiers constats ? Qu'apportent-elles de nouveau par rapport à notre questionnement ? Quelles

¹⁸ Pour un exposé plus complet relatif à l'approche par compétences, mais non centré sur le PER/ PECARO, voir Gaillot, 2009.

¹⁹ CIIP, 2004b, pp. 17-21. Par exemple :

L'accent mis sur le développement de compétences de haut niveau, mobilisables dans des situations relativement complexes de la vie scolaire et extrascolaire, conduit à délaisser une vision plutôt mécaniste de l'apprentissage, inspirée des théories béhavioristes, au profit d'une vision dynamique et interactive fondée sur les apports des théories constructivistes, socioconstructiviste et cognitivistes. (pp. 17-18)

sources de la partie « AVI » du PER ont été relayées par les personnes interrogées ainsi que les documents consultés ? Avant cela, il importe de relever à ce stade que l'enquête a malheureusement laissé quelques zones d'ombre. En particulier, le temps long du processus, la fragmentation du travail réalisé (ce ne sont pas les mêmes personnes qui ont rédigé les commentaires généraux, les objectifs, le détail des objectifs, ceux-ci ayant par ailleurs connu plusieurs versions, et les rédacteurs étaient chaque fois plusieurs) ainsi que les difficultés d'accès à certaines informations (par exemple qui faisait partie de quel groupe, qui dans le groupe de pilotage s'occupait de quel thème, qui a révisé les commentaires généraux du domaine « Arts » pour le PER, etc.) ont eu pour conséquence que certaines informations manquent ou sont incomplètes. Nous avons plusieurs fois eu l'impression d'enfin arriver à trouver telle ou telle information, mais d'être renvoyée ailleurs, sans jamais tomber sur une version complète de l'information recherchée... Par conséquent, nous ne savons toujours pas, par exemple, comment exactement ont été rédigés les commentaires généraux de la partie « Arts » ; nous disposons cependant d'une version de travail de ces commentaires, datant de 2003, à la fin de laquelle figurent quelques références bibliographiques, élément qui nous intéresse au premier chef (CIIP, 2003b). Autre exemple : les informations recueillies en entretien concernant la manière dont les objectifs de la partie « Arts » du PECARO ont été composés ne sont pas certaines, étant donné les 16 ans passés depuis cette rédaction (Entretien CB). Dernier exemple : nous n'avons pas recherché les personnes à l'origine de la partie « Arts » du plan d'études *genevois* et les sources utilisées, par manque de temps, alors que ce plan d'études semble avoir grandement influencé la rédaction de la partie « Arts » du PECARO. Idéalement, il aurait fallu disposer de PV de séances, d'autres versions de travail des documents ou de rapports par discipline, et s'entretenir avec un nombre plus important de personnes, même si étant donné le temps passé depuis 2002, et le nombre important de personnes qui ont travaillé sur les textes depuis ce moment-là, il n'est pas sûr que nous aurions obtenu quelque chose de plus²⁰.

Néanmoins, nous avons tout de même obtenu un nombre de données suffisant pour donner lieu à une analyse liée à notre question de recherche. Concernant les bases à partir desquelles la partie « AVI » du PER a été composée, en particulier ses notions d'expression, émotion et expérimentation, certaines sources sont intervenues de manière directe, d'autres de manière indirecte – aucune n'apparaissant cependant de manière explicite, ou déclarée, dans les versions publiées du PECARO ou du PER. Le PECARO dispose d'une bibliographie en fin de document (CIIP, 2004e), mais celle-ci a servi à la conception générale du plan cadre, et non pas à celle des domaines disciplinaires, pour lesquels il n'y a pas de bibliographie publiée.

Les sources de la partie « AVI » du PER (tenant compte du fait qu'elle a été partiellement rédigée dans le cadre du PECARO) qui ressortent de nos données peuvent être classées en cinq ensembles : l'expérience des rédacteurs ; les contraintes liées au mandat des rédacteurs ; d'autres plans d'études et programmes cantonaux ; des savoirs « savants », didacticiens et méthodologies ; des écoles de pensée.

4.2.1. L'EXPÉRIENCE DES RÉDACTEURS

Ceux-ci étaient enseignants, animateurs cantonaux, formateurs, membres d'association syndicale, etc. Il s'agit sans doute ici de la source directe la plus souvent citée par les personnes interrogées, que ce soit du côté de la pratique des rédacteurs dans les groupes de

²⁰ Une autre personne qui a participé à la rédaction de la partie « Arts » du PECARO, également contactée, nous a d'ailleurs répondu qu'elle ne pouvait nous aider parce qu'elle ne disposait plus de documents et que sa mémoire était insuffisante pour répondre à ce que nous cherchions.

rédaction PER/ PECARO, ou du côté des demandes institutionnelles ou de la manière dont les processus ont été pensés (cf. aussi ci-dessus).

De l'entretien réalisée avec la personne membre du comité de pilotage du PECARO puis du groupe de pilotage du PER ressort cependant une tension entre,

- **d'un côté, un « consensus social »** basé sur le travail de dizaines de personnes venant d'horizons complémentaires, les allers-retours entre le travail de cadrage, de rédaction, et les larges consultations effectuées, les considérations venant du terrain, l'expérience des praticiens ; tout ceci facilitant par ailleurs ensuite l'adoption, sur le terrain, du plan d'études par ses utilisateurs-clés, *i.e.* les enseignants (véritable enjeu d'un plan d'études) :

[Q]uand on crée un consensus au niveau romand c'est un consensus *social*, et y a un moment où il y a des perceptions qui sont ne serait-ce que de l'appréciation de l'expérience sur le terrain, qui, alors peut-être qu'il y a des recherches qui portent là-dessus, mais peut-être qu'il n'y en a pas non plus, et on ne peut pas dire que ça n'a aucune valeur. Et comme on devait créer quelque chose qui soit viable, il faut s'assurer aussi que l'appréciation des enseignants qui vont mettre ça en œuvre elle est bien prise en compte, si on nous dit « vous êtes bien gentil, théoriquement ça tient la route, sauf que en fait, concrètement dans les classes ça ne servira à rien, on n'arrivera pas »... C'est là qu'on doit pouvoir créer un objet qui est viable vraiment dans les classes. (Entretien GP)

- **de l'autre, la validité scientifique.** Celle-ci n'est donc pas absente, puisque
 - d'une part les travaux du PECARO comportent des références théoriques transversales nombreuses, dans l'optique de définir un plan cadre à la philosophie solide (approche par compétence, projet global de formation, etc.) ;
 - et d'autre part les rédacteurs des domaines, au moment du PECARO, étaient semble-t-il chargés de fournir des références théoriques (que l'on voit par exemple dans la version de travail des commentaires généraux : CIIP, 2003b). Ainsi :

[Pour PECARO], on devait construire le cadre, donc construire un cadre [...] pour le projet global, c'était d'avoir quand même un certain nombre de références. C'est pour ça que là il y en a. Et les groupes étaient plus petits [que pour le PER], et on avait besoin d'avoir ces apports théoriques un peu plus identifiés. Et surtout ce chapitre-là on va dire [référence est faite ici au document CIIP, 2004b], qui était justement sur la place de l'enseignement-apprentissage à l'école obligatoire, avec quand même cinq figures importantes des réflexions autour de l'éducation à cette époque, qui font qu'on donnait une certaine assise malgré tout. [...]

On travaille aussi par objectifs d'apprentissage [...], c'étaient des compétences qu'on souhaitait développer [...] donc c'est tout un concept aussi, qu'il fallait pouvoir soutenir, notamment par des apports théoriques, certaines références bibliographiques. [...] Au moment où le PER a été rédigé, [les rédacteurs] bénéficiaient de ce cadre-là, qui avait en plus été mis en consultation etc., donc après on dit « voilà c'est ça qui fait foi », et puis quelque part ça crée une forme de nouvelle référence, qui bien sûr s'appuyait sur des choses. (Entretien GP)

Cependant, la validité scientifique n'est pas non plus prioritaire,

- d'une part parce qu'étant donné le type de publication, ce n'est ni le but ni possible de tout référencer ; ainsi :

Il faut les deux [théorie et expérience]. On doit toujours prendre en compte les deux. Et il y a aussi à rendre visible le fait que ce n'est pas un construit purement théorique, et donc il ne

répond pas du tout aux mêmes règles qu'une publication de recherche, par le fait que l'on construit ce consensus. Et du coup ça veut dire que dans les définitions, ben les premières définitions qui ont été faites par les rédacteurs, tout ça après ça a été aussi repris, rediscuté... La consultation du PER, c'est des *milliers de remarques*, c'est des milliers de remarques qu'on a compilées, qu'on a retournées à chaque groupe de rédaction, chaque groupe de rédaction avait pour mission de répondre à chacune des demandes, soit en disant « très bien on l'a intégrée de telle façon, non ce n'est pas possible, pour telle et telle raison ». [...] Donc après on ne peut plus dire que telle référence fait foi, parce que les choses ont bougé et parce que ça dénote ce consensus social. (Entretien GP)

- et d'autre part, pour le PER, la validité scientifique n'est plus une exigence pour les rédacteurs, dont on attend désormais qu'ils se basent sur leur expérience plutôt, issue de leur pratique dans les cantons ; ainsi :

[On] n'a jamais demandé aux rédacteurs [du PER] de mettre en évidence toute leur bibliographie. Et les gens viennent avec des cultures très différentes des cantons, et ce qui est important ce n'est pas tant [...] les approches théoriques ou des références bibliographiques vraiment qu'ils utilisent, que leur expérience finalement dans leur canton, qui est une trace culturelle de ce qu'ils font. Donc il fallait qu'on crée quelque chose qui soit effectivement tourné vers l'avenir, qui soit inscrit dans le projet global de formation, donc ça veut dire qui respecte un certain nombre de contraintes par rapport au projet d'ensemble. Mais l'idée ce n'était pas de dire finalement, on se base sur telle théorie, on choisit de retenir telle référence... il n'y a pas eu ce travail-là, de dire [...] on se met d'accord sur quelles étaient les références bibliographiques qui devaient faire foi. Parce que c'est une construction relativement empirique finalement, qui se fait quand on fait comme ça des groupes de rédaction au niveau romand.

Du côté du PER, l'importance de l'expérience des rédacteurs et du lien avec le terrain est largement confirmée par les dires de SC, rédactrice de la partie « AVI » du PER. Par exemple, lorsqu'elle évoque la constitution du groupe de rédacteurs pour les Arts :

Mais par exemple Jura, ils ont envoyé une maîtresse enfantine... Ce qui n'est pas plus mal, parce qu'elle connaît le cycle I... Et puis Neuchâtel, ils avaient envoyé une maîtresse de couture [qui est allée en ACM]. Il y a cette idée à la base, que le PER a été écrit par des gens du *terrain*. C'était une volonté de la rédaction du PER. Ces groupes de travail ont vraiment été constitués de cette manière-là, et c'était les cantons qui envoyaient ; alors nous c'était les animateurs pédagogiques, et puis s'il fallait plus de représentants et qu'il n'y avait pas d'animateur, eh ben c'était le département qui allait chercher des enseignants qu'ils pensaient eux que c'étaient des enseignants bien, à qui on allait donner un mandat [...]. (Entretien SC)

Globalement, SC explique que trois éléments ont joué le rôle de sources lors de la rédaction de la partie « AVI » du PER : l'expérience des rédacteurs, liée à leur pratique dans les classes, à leurs connaissances, à leur parcours, et étant donc forcément, indirectement, influencée par certains auteurs, certains courants (cf. points 4.2.4 et 4.2.5) ; ce qui avait déjà été défini dans PECARO (cf. point 4.2.2) ; ainsi que certains travaux réalisés auparavant en Valais autour des AVI, que SC a amenés dans le PER (cf. point 4.2.4). Elle explique de manière plus générale que, pour le PECARO, le plan d'études genevois de l'époque a sans doute constitué une source d'inspiration (ce qui sera confirmé, cf. point 4.2.3) ; et que de nombreuses influences semblent pouvoir être lues entre les lignes *a posteriori*, dans le PER ou le PECARO, mais ne sont pas déclarées (cf. point 4.2.5). Si l'on en revient à l'aspect de l'expérience, voici ce que SC avancera encore :

Et puis sinon [en plus des travaux valaisans et des auteurs qu'il peut y avoir derrière], soyons clair, [la source] c'était notre pratique. À tous, à chacun, et notre expérience sur le terrain. On se renvoyait toujours à ça. [...] vous voyez c'était vraiment ça notre référence, c'étaient nos élèves, notre pratique ce qu'on vivait, ce qu'on peut faire, ce qu'on peut demander, ce qu'on ne peut pas demander. Notre norme de réalité c'était notre pratique en fait.

[au sujet des discussions dans le groupe :] C'était tout des négociations, parce qu'on n'avait bien sûr pas les mêmes représentations, et pas les mêmes connaissances de départ. Pour le peu qu'on en avait pour être très franche... Parce que là moi à l'heure où je vous parle, par rapport à ça, j'ai trois formations que j'ai faites depuis, donc mon bagage aujourd'hui, mon regard sur ça, je ne suis clairement pas la même personne... (Entretien SC)

Il n'a d'ailleurs pas été question de mettre des références à l'intérieur du PER : « Jamais. Jamais. Cela ne nous a pas été demandé, ça n'a même pas été une question ». La notion de « sens commun » apparaîtra d'ailleurs dans l'entretien. Lorsque nous lui posons la question de la manière de définir certaines notions, comme l'expérimentation, la réponse est ainsi :

On a pris des dictionnaires... je pense qu'à un moment à la fin des travaux, on a choisi les mots qu'on pensait qu'il fallait être définis, peut-être que le groupe de pilotage aussi, en lisant nos travaux, avait surligné des mots qu'ils pensaient qu'on devait définir, et puis après c'était à nous de les définir. Alors ceux qui étaient le plus avancé ils s'y sont mis, mais vraiment en prenant... le Larousse, internet, un livre d'art, notre bon sens...! (Entretien SC)

Au sujet de la définition de l'expression, elle dira également : « De nouveau, on est à la limite du sens commun. On a trituré deux-trois dictionnaires, deux-trois... ». Voici la suite de l'échange :

Nous : À la différence que vous avez un certain nombre de connaissances. Ils n'ont pas pris quelqu'un dans la rue au hasard...

SC : Oui. Voilà. Mais bon la maîtresse enfantine ce n'est pas une spécialiste des AVI non plus... et puis moi à l'époque j'étais animatrice pédagogique, j'étais formée à l'école normale ACM / AVI, mais enfin... je n'ai pas non plus ni un diplôme de Beaux-arts ni rien du tout.

Il n'y en avait pas d'ailleurs qui du coup dans votre groupe avait un diplôme des Beaux-arts...

Non, aucun. (Entretien SC)

En effet, lorsque l'expérience des rédacteurs importe tant, on peut se demander quel parcours ils ont, pour comprendre un peu mieux leurs influences implicites. Nous ne disposons pas d'informations précises à ce sujet, mais nous pouvons en dire au moins deux choses. Premièrement, il ne semble pas qu'il y ait eu parmi les rédacteurs quelqu'un qui soit diplômé des Beaux-arts ou didacticien des arts. Dans le groupe AVI du PER, il y avait deux animateurs pédagogiques AVI/ACM, une enseignante enfantine, deux enseignantes AVI au cycle III. Dans le groupe « Arts » du PECARO, il y avait en tout cas une enseignante ACM représentante du Syndicat des enseignants romands (CB) et une enseignante AVI cycle III ; nous ne connaissons par le parcours des deux autres personnes identifiées. Deuxièmement, ils étaient « pétris » (Entretien SC) ou « munis intellectuellement » (Entretien CB) de références telles que : Tritten, Freinet, Rogers et l'approche humaniste, liées à leur formation ou à leur parcours. SC relève, au sujet de l'influence potentielle de l'approche humaniste ou de Freinet, qu'on peut peut-être lire *a posteriori* dans le PER :

Oui, [la présence, dans le PER, de l'expression libre comme chez Freinet viendrait des rédacteurs du PECARO], mais je pense implicitement de nous aussi parce que moi je me suis rendu compte qu'en fait mon école primaire s'était beaucoup faite dans une pédagogie Freinet, dans des années importantes de ma scolarité, au primaire, donc forcément quelque part je suis un peu pétrie de ça. Mais je pense beaucoup des rédacteurs du PECARO. Qui sont d'une génération, de 10-15 ans de plus que moi, donc pile là-dedans si vous allez regarder. (Entretien SC)

À ce sujet, CB²¹, qui stipule tout de même une « base écrite », des « lignes directrices » qu'ils avaient à disposition (nous n'avons pas réussi à retrouver si c'étaient des lignes directrices générales du PECARO, ou spécifiques au domaine « Arts », mais la première possibilité est la plus probable), relèvera également l'importance de l'expérience, du parcours, de leurs connaissances, d'auteurs qui les ont marqués ainsi que de leurs propres convictions :

Mais, après on est partis, on avait certainement un socle d'objectifs et puis on est partis là-dessus, et puis avec nos expériences surtout [...], je crois qu'on y a apporté de notre expérience et de nos propres objectifs pour voir s'ils arrivaient à correspondre aux objectifs de base qui étaient précisés... moi j'ai un peu cette impression-là, j'ai ce souvenir-là [...] moi j'avais deux soucis : ne pas enfermer les travaux manuels dans des choses très rigides, parce qu'on avait cette grande liberté, on avait déjà des objectifs mais qui étaient généraux et qui permettaient à chaque enseignant d'adapter son enseignement en fonction des élèves, du milieu, des goûts des enfants etc., et y avait pas un truc précis à faire comme à une certaine époque.

Je vois beaucoup d'échanges dans le groupe, je vois beaucoup de partage d'expériences.

On est venus avec notre expérience, notre sensibilité pour continuer à construire PECARO.

Bien sûr [qu'on a implicitement mobilisé des auteurs comme Rogers ou Freinet]. De toute façon, par exemple dans le canton de Vaud, avec l'histoire des activités créatrices manuelles, on partait là-dessus, on partait sur l'expérimentation, sur le tâtonnement, notre travail c'était déjà un peu ça. [...] Mais au départ, oui bien sûr, on avait... on était munis, finalement, intellectuellement de ces auteurs... de Freinet, moi j'étais une « freinetique » au départ, donc, bien sûr. En plus quand j'ai travaillé, on faisait des jeux créatifs, par exemple, passablement, que ce soit en 2D ou en 3D, donc automatiquement on était animés par ce genre de démarche, en fait. On était probablement des gens très ouverts à la créativité, à mobiliser des compétences comme ça pour les enfants, ça c'est sûr alors, il n'y avait pas de gens rigides dans les groupes, ça c'est sûr. Je pense qu'il y avait une générosité de chacun pour encore améliorer son idéal d'enseignement, on va dire ça comme ça. C'est un petit peu, ouais, pas tout à fait cartésien ce que je dis là, scientifique mais... (Entretien CB)

4.2.2. LES CONTRAINTES DU MANDAT DES RÉDACTEURS

Tant la philosophie générale du PECARO/ PER que les contraintes internes au PECARO/ PER et le mandat de rédaction ont constitué des bases pour les rédacteurs. Ce ne sont pas ici des sources épistémologiques à proprement parler, mais elles expliquent certains choix au niveau de la forme et du contenu, et méritent donc également d'être soulignées ici.

- Du côté de la philosophie générale du PECARO, il y a par exemple le fait que, si l'on veut respecter l'approche par compétences et le projet global de formation, on va se poser la question des savoirs à acquérir et de la place qu'on leur donne *différemment* de si on l'aborde à partir d'une vision disciplinaire non basée sur les compétences (Entretien GP). Il en résultera par exemple, des aspects transversaux et globaux plus présents, ou le fait d'aborder des éléments d'une certaine complexité dès les petits degrés, selon une approche spiralaire. Comme le dira CB, au sujet du respect de la philosophie de PECARO :

C'est-à-dire qu'on avait de grandes discussions, puisqu'on avait toujours ce souci d'être transdisciplinaire, de répondre aux objectifs « à soi, aux autres, aux mondes » [référence aux catégories générales liées à la philosophie du PECARO et à la formation générale], enfin ces grands objectifs-là (Entretien CB).

²¹ Relevons encore une fois que, la rédaction du PECARO datant d'il y a 16 ans, CB demande de prendre ses propos avec précaution : les souvenirs sont parfois flous, parfois inexistant, la mémoire n'est peut-être pas 100% fiable.

- Du côté des contraintes internes au PECARO, il y a par exemple le fait que, pour assurer une certaine cohérence, des liens sont opérés entre parties, par un système de référence interne – qui n'est pas toujours explicité : par exemple, la « reconnaissance de la part sensible » de la capacité transversale « pensée créatrice » faisait, au moment de sa rédaction pendant le processus PECARO, écho à l'ancienne partie « identité » de la formation générale (Entretien GP).
- Enfin, du côté du mandat de rédaction, nous avons par exemple les éléments suivants :
 - l'organisation générale du plan (domaines disciplinaires, capacités transversales, formation générale, etc.), avec par exemple la réunion, dans le domaine « Arts », de trois disciplines dont les objectifs doivent être similaires ;
 - des structures préétablies au niveau des commentaires généraux, du réseau d'objectifs avec composantes, des attentes de fin de cycle, etc. ;
 - l'exigence de fournir quelques références bibliographiques lors du travail dans les groupes rédactionnels du PECARO (Entretien GP), références que l'on retrouve dans le document CIIP, 2003b ; cette exigence n'existait pas pour le PER, et pour le PECARO, CB ne semble pas s'en souvenir ;
 - pour le PER : tout ce qui avait déjà été décidé dans le PECARO, et qui ne pouvait être redéfini dans le cadre du PER – objectifs et composantes, selon SC, constituaient un « échafaudage », une « trame » « intouchable », et leur « seule obligation »...

Et nous on n'était pas d'accord, y avait des choses qu'on ne comprenait pas, des choses qu'on trouvait complètement égales, qui voulaient dire la même chose. C'était comme ça, et on n'avait pas le droit d'en enlever [des composantes], et pas le droit de les mettre ensemble ! [...] c'était une contrainte vraiment très forte.

[sur la présence du « projet » dans le PER] : Oui. Alors ça c'était donné là [objectifs et composantes du PECARO]. Parce que c'est bien l'idée de participer à un projet, mais vous avez vu dans quoi c'est mis ? Dans culture [...] Le projet personnel, l'intention elle est en expression, mais le projet collectif il est dans culture, ce qui est très très bizarre quand même. Et ça typiquement, c'est un truc imposé depuis le départ qu'on ne peut pas changer. Et je vous donne encore un autre exemple extrêmement gênant, de choses qu'on n'a pas pu changer : dans ces objectifs noyau-là en perception, on avait « comparer des œuvres d'art », et puis en culture on a « comparer des œuvres d'art » ; c'est quoi la différence dans comparer des œuvres d'art en perception et comparer des œuvres d'art en culture ? (Entretien SC)

- une liste de questions que devaient se poser les rédacteurs des domaines disciplinaires du PECARO (retrouvée dans le rapport intermédiaire CIIP, 2001, pp. 7-8), dont bon nombre sont d'ordre didactique :
 - pour la discipline, son évolution/ son objet d'étude/ la spécificité de son regard/ ses méthodes et outils ; ses orientations didactiques et méthodologiques ;
 - quelles priorités avec commentaire et justification ; orientations au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation ;
 - définition d'un réseau d'objectifs et de « catégories de problèmes », thématiques, contenus, attentes de fin de cycle ;
 - quelles sont les visées de la discipline (par exemple, « en éducation artistique, va-t-on développer des techniques ou développer la créativité en s'appuyant sur des techniques données ? ») ;
 - qu'apporte la discipline au projet global de formation ;
 - comment la discipline s'articule-t-elle avec d'autres disciplines ;
 - quel type de progression est attendue (spiralair, par blocs, etc..) ;

- quelles notions mobiliser pour résoudre des problèmes dans cette discipline ;
- comment constituer en compétences les apprentissages attendus ;
- etc.

Il semble donc qu'il y ait eu des questionnements didactiques visant à guider les rédacteurs. Cependant, au niveau de leur travail concret, nous ne savons pas si, et si oui comment, cette liste de questions a été utilisée. C'est possible qu'elles aient été utilisées pour la rédaction des commentaires généraux du domaine « Arts », qui comportent, en tout cas dans leur version de 2003 (CIIP, 2003b), des éléments de réponse à de telles questions.

Du côté du PER, les consignes d'écriture étaient absentes. SC le regrette :

Et puis, ce qui est aussi un gros problème par exemple, c'est qu'on n'a pas reçu de consignes d'écriture. Ce qui se sent très bien, parce que le PER il n'est écrit ni en termes d'objectifs, ni en termes de compétences, ni réellement en termes d'activités à faire, il est écrit en rien... [...] Avec quand même un avantage, en AVI, contrairement aux AC&M, c'est que en AVI, et ça c'est ce que nous on a amené du Valais [cf. ci-dessous], on a essayé d'identifier des notions du langage visuel, ce qu'on trouve sous « ligne, structure, composition, couleur etc. » [avec des modifications qui ont été opérées].

4.2.3. AUTRES PLANS D'ÉTUDES ET PROGRAMMES CANTONAUX

D'autres plans d'études des pays industrialisés, comme le plan d'études québécois par exemple, ont été consultés au moment de la conception du PECARO. Il n'est cependant pas ressorti de nos recherches que l'un ou l'autre a eu une influence précise pour le domaine « Arts ». Concernant les anciens plans d'études, CIRCE (1972, 1979) et GRAP (1989) ils ont forcément constitué un « héritage » (Entretien GP), mais ils n'étaient pas pensés de la même manière que le PECARO (approche par compétences, projet global de formation, etc.), et l'idée semblait plutôt d'en faire une relecture critique que de s'en inspirer. CB les cite tout de même comme source d'inspiration possible au moment de la conception du PECARO (Entretien CB). Remarquons également que, s'ils sont structurés et formulés de manières bien différentes, selon des analyses *a posteriori* réalisées par SC au sujet de la partie AC&M dans les plans d'études PER et GRAP, certains éléments de contenu seraient similaires (l'expression et la créativité par exemple seraient bien présents aussi dans le GRAP), les nouveautés étant plutôt à chercher du côté des axes perception et, surtout, culture (Entretien SC).

Ce qui ressort en revanche clairement de nos recherches, c'est que le plan d'études genevois, finalisé au début du processus PECARO (en 2000), a servi de source d'inspiration directe. Cela semble avoir été le cas non seulement pour les Arts, mais aussi pour d'autres éléments plus généraux du PECARO, puis du PER, comme l'idée d'objectif noyau, les attentes de fin de cycle, le terme « composantes » ou le projet global de formation (Entretien GP, Entretien SC). Selon la présentation générale du PER (CIIP, 2010f), celui-ci « a bénéficié de l'expérience et du développement récent de plans d'études cantonaux en intégrant leurs apports respectifs » (p. 20). Il s'agissait en l'occurrence de Genève et Vaud. Cela aurait par exemple permis, si l'on en était resté ensuite à des plans d'études cantonaux, « aux deux cantons concernés d'adapter le cas échéant leurs récents programmes sans devoir y renoncer purement et simplement » (Marc, *et al.*, 2007, p. 9).

L'influence du plan d'études genevois est très claire pour les Arts, puisque certaines formulations de sa partie « AVI » (attentes de fin de cycle) sont très similaires aux objectifs de la partie « Arts » du PECARO, puis du PER. Ainsi par exemple :

TABLEAU 2 : COMPARAISON DES FORMULATIONS EN AVI, PLAN D'ÉTUDES GENEVOIS (2000) / PECARO (2006) / PER (2010)

Plan d'études genevois – AVI (attentes de fin de cycle) Source : DIP, 2000	PECARO – Arts (objectifs) Source : CIIP, 2006a	PER – AVI (objectifs) Source : CIIP, 2010d
Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion (fin de cycle 4P)	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques... (cycle I)	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques... (cycle I)
Mobiliser et enrichir ses perceptions visuelles et tactiles (fin de cycle 2P) <i>Pour les 4P, c'est écrit « développer et enrichir », et pour les 6P « exploiter son bagage artistique et culturel pour affiner ses perceptions visuelles et tactiles »</i>	Mobiliser ses perceptions auditives, visuelles et tactiles (cycle I) <i>Pour le cycle II, c'est écrit « développer et enrichir », et pour le cycle III « analyser »</i>	Mobiliser ses perceptions sensorielles (cycle I) <i>Pour le cycle II, c'est écrit « développer et enrichir », et pour le cycle III « analyser »</i>
Explorer diverses techniques plastiques et artisanales (fin de cycle 2P) <i>Pour les 4P, c'est écrit « expérimenter », et pour les 6P « exercer »</i>	Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales... (cycle I) <i>Pour le cycle II, c'est écrit « expérimenter », et pour le cycle III « exercer »</i>	Explorer diverses techniques plastiques... (cycle I) <i>Pour le cycle II, c'est écrit « expérimenter », et pour le cycle III « exercer »</i>
Rencontrer divers patrimoines et cultures artistiques (fin de cycle 2P) <i>Pour les 4P, c'est écrit « s'imprégner », et pour les 6P « comparer et analyser »</i>	Rencontrer divers domaines et cultures artistiques (cycle I) <i>Pour le cycle I, c'est écrit « s'imprégner », et pour le cycle II « comparer et analyser »</i>	Rencontrer divers domaines et cultures artistiques (cycle I) <i>Pour le cycle I, c'est écrit « s'imprégner », et pour le cycle II « comparer et analyser »</i>

Relevons cependant que le plan genevois est plus concret et précis que le PER, et comporte également des éléments d'explication sur « l'approche didactique en vigueur pour les arts visuels » (DIP, 2000).

D'autres travaux cantonaux ont eu une influence dans la partie « AVI » du PER : il s'agit des travaux que SC avait réalisés avec celui qui était alors didacticien des AVI à la HEP Valais, et avec l'animateur cantonal AVI de l'époque, dans le but de donner un « fil rouge » à l'enseignement-apprentissage des AVI (Entretien SC). Ces travaux, construits en respectant les axes définis dans PECARO, déterminaient une progression en AVI, de la première enfantine à la dernière année d'école obligatoire (DECS, 2007). Assez abouti au moment des travaux du PER, ce document a par ailleurs été publié en tant que moyen d'enseignement officiel en Valais. SC est donc arrivée dans les travaux de rédaction du PER avec pour « mission » de tenter d'y intégrer des éléments de ce programme (Entretien SC). Cela a fonctionné, puisqu'en plus des « précisions cantonales » valaisannes que l'on trouve dans la partie « AVI » du PER (CIIP, 2010d), qui sont directement inspirées de ce document, celui-ci, qui semble avoir une orientation disciplinaire plus forte que le PER, a aussi influencé d'autres éléments : par exemple, les notions plastiques de l'axe technique, ou l'idée de réaliser des images en *choisissant des moyens plastiques en fonction d'une intention*, que l'on retrouve dans l'axe expression – une terminologie proche est utilisée dans le programme valaisan (Entretien SC ; DECS, 2007 ; CIIP, 2010d – A 21 AV).

4.2.4. DIDACTICIENS, SAVOIRS SAVANTS, EXPERTS ET MÉTHODOLOGIES

Les didacticiens, savoirs savants et documents « hybrides » constitués par les méthodologies apparaissent de trois manières dans nos données. Premièrement, une version de travail des commentaires généraux de la partie « Arts » du PECARO, datant de 2003 (CIIP, 2003b), contient une liste bibliographique, normalement transmise par le groupe de rédacteurs de la partie « Arts » (Entretien GP – cette liste n’a cependant jamais été publiée dans PECARO). La voici reproduite (en gras figurent les références pour les AVI) :

- **Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités, Daniel Lagoutte, éditions Armand Colin, 1997**
- **Arts plastiques, éléments d’une didactique-critique, Bernard-André Gaillot, éditions PUF, 1999**
- **La petite fabrique de l’image, parcours théorique et thématique, Jean-Claude Fozza, Anne-Marie Garat, Françoise Parfait, éditions Magnard, 2001**
- **L’art à l’école, Beaux arts, numéro spécial, 2001**
- À la recherche du développement musical, Martine Wirthner et Madeleine Zulauf (éditrices), L’Harmattan, 2001
- La créativité dans la pédagogie musicale, Martine Wirthner, éditrice, recherches 94.101, IRDP 1994
- Enseigner la musique à l’école, Isabelle Lamorthe, éditions Pédagogies pour demain, Hachette, ?
- Éducation visuelle et manuelle, travaux manuels 7-8-9, éditions scolaires Berne, 1990
- Au fil du temps, activités créatrices sur textiles, COROME, 1988
- Activités créatrices manuelles, méthodologie, DIPC Vaud, LEP, 1991 (CIIP, 2003b)

Apparaissent ici bel et bien deux didacticiens, Gaillot et Lagoutte, ainsi que des méthodologies et autres informations de fonds sur les disciplines. Pour ce qui est des méthodologies, CB a par exemple confirmé que, étant elle-même l’auteure d’une méthodologie AC&M, ils l’avaient avec eux lors de la rédaction. Pour le reste, il n’est pas évident de retrouver la trace, par exemple, de Lagoutte dans les propos (mais on ne peut bien sûr pas l’exclure). On peut en revanche noter quelques éléments qui font penser à de grands axes chez Gaillot (2012), comme par exemple l’idée d’une démarche spiralaire de l’apprentissage en AVI, l’importance de l’expérimentation, le double-mouvement entre action et réflexion de l’élève, ou encore la constitution d’un portfolio pour l’évaluation :

Dans le domaine artistique, les apprentissages se construisent par...

- une démarche *spiralaire* organisée en séquences variées d’apprentissage ;
- la nécessité de donner l’occasion à chacun de faire appel à l’émotionnel, au sensoriel, à l’intuition, à l’imagination, à l’*expérimentation* [...]
- *une dialectique* entre la perception et la restitution, *entre la réflexion et l’action*, entre l’expérimentation et l’acquis culturel [...]

La construction d’un *portfolio* de compétences dans le domaine des arts est un support indispensable à l’évaluation sommative. (CIIP, 2003b ; nous soulignons)

Il est intéressant de relever que dans le PER, certains éléments ont été modifiés par rapport aux commentaires généraux du PECARO, et que dès lors, on n’arrive plus à retrouver certaines de ces traces. Notons enfin que, dans les souvenirs de CB, les didacticiens n’ont pas vraiment été consultés, par exemple, lorsqu’il s’est agi de choisir les notions d’expression, émotion, etc. pour les objectifs. Ce choix aurait été « évident », « spontané » :

[Sur l'expression :] l'art est un moyen de transmission de la pensée pour la faire apparaître concrètement ; c'est venu comme ça, on n'a pas été chercher plus loin ; c'est un moyen de révéler les sensations. [Sur l'émotion :] parce que les arts sont un moyen et donnent la possibilité aux élèves de s'exprimer, de montrer leur personnalité, les émotions face à telle ou telle situation ; c'est un moyen pour les élèves de défouler leurs sentiments, c'est une branche privilégiée pour cela. (Entretien CB)

Étant donné le lien très clair avec le plan d'études genevois indiqué ci-dessus, c'est effectivement bien possible qu'ils n'aient pas eu à passer par les didacticiens. Des sources du plan d'études genevois, malheureusement, nous ne savons rien...

Voici les éléments de sources didactiques directes les plus solides qui sont ressortis de nos données. D'autres fois, de telles sources semblent cependant être intervenues de manière indirecte. Ainsi nous expliquerons par exemple SC que, lors des travaux réalisés pour le document valaisan évoqué au point précédent (DECS, 2007), des influences provenant de didacticiens ou de méthodologies sont apparues. Parmi ces influences, il y a Tritten, d'une part parce que l'ancien didacticien des AVI de la HEP Valais (de même qu'un des membres du groupe de rédaction AVI du PER) a été formé par ses soins, et d'autre part parce que ses ouvrages étaient largement utilisés dans l'enseignement. Il est probable que l'identification des notions plastiques comme la ligne, la composition etc., proviennent de Tritten. Ensuite, il y a Lagoutte ainsi qu'une personne ayant opérationnalisé sa pensée, Jacques Falgon, conseiller pédagogique pour la région de Lyon. Lagoutte aurait été mobilisé par l'ancien didacticien des AVI de la HEP Valais, qui par ailleurs aurait aussi été imprégné d'un didacticien comme Gaillot. J. Falgon, de son côté, a par exemple été invité pendant un an lors d'une formation cantonale valaisanne pour les enseignants AVI/ ACM réalisée à cette époque, pour présenter des outils liés à ce qu'il nommait le « contrat d'expression ». Celui-ci, qui comporte par exemple les pôles « être en expression/ être en imitation, être en production/ être en réception » ainsi que l'idée d'être « dans la résolution d'un problème plastique », ne se retrouve pas tel quel dans le PER, mais a pu en imprégner les réflexions de manière « informelle » (Entretien SC). La présence de ces éléments dans les réflexions liées à la rédaction de la partie « AVI » du PER, ne tient donc pas ici à des décisions explicites, formelles et déclarées, mais découle plutôt des « connaissances de base, du parcours, des formations » des rédacteurs, de « ce qu'ils avaient sous la main » (Entretien SC)²².

Il semble que, conformément à l'intention explicite du PER d'être réalisé au plus proche du terrain, les savoirs « savants » n'aient d'ailleurs pas forcément été les bienvenus dans les textes. Ainsi par exemple, SC explique qu'au moment de décrire le « processus créatif » dans les indications pédagogiques de la partie « AVI », certains membres du groupe souhaitaient utiliser les termes « savants » (incubation, illumination, etc.), mais que d'autres ont refusé parce que c'était « trop intellectuel, trop conceptuel », que cela allait « faire peur », que les enseignants n'allaient « pas comprendre » (Entretien SC).

La troisième manière dont les savoirs « savants », ou « experts », ont pu intervenir, c'est par le biais de la relecture des travaux par des experts extérieurs. Celle-ci était prévue pour les deux processus, PECARO et PER. Dans le cadre du PECARO, ce fut par exemple une artiste et enseignante d'arts plastiques, ainsi qu'une enseignante d'AVI (dont nous ne savons pas si elle a également une activité artistique en parallèle). Les rédacteurs n'étaient pas en contact avec ces experts pendant les travaux (ils ignoraient d'ailleurs qui ils étaient), qui étaient chargés de valider le travail réalisé. Relevons cependant que tant CB que SC soulignent que leur travail n'a pas vraiment été modifié suite à ces relectures :

²² L'ensemble des informations de ce paragraphe provient de : Entretien SC.

Mais très franchement, ce qu'il y a [aujourd'hui dans la partie « Arts » du PER] c'est très proche de ce qu'on a écrit, je n'ai pas vu de grandes modifications... même les choses fausses qu'on a écrites, elles sont toujours fausses ! Vous voyez très typiquement en AC&M on parle de structure chaque fois qu'on veut parler de texture, le mot est faux ! (Entretien SC)

4.2.5. ÉCOLES DE PENSÉE

Comme vu dans le point 4.2.1 ci-dessus, certaines écoles de pensée identifiées dans notre problématique apparaissent effectivement comme source indirecte, liée notamment au fait que les expériences et le parcours des rédacteurs joue un rôle dans leur travail. Si elles apparaissent lorsqu'on fait une lecture *a posteriori* du PER ou du PECARO, ces influences ne sont cependant pas déclarées, elles sont implicites, et nous ne pouvons finalement que les supposer, en rassemblant le faisceau d'indices dont nous disposons. Selon CB et SC (Entretien CB, Entretien SC), on y retrouverait par exemple Freinet et l'expression libre ou le tâtonnement expérimental, Rogers (par exemple dans le climat de confiance évoqué dans les commentaires généraux) et l'approche humaniste, la pédagogie de projet, un idéal de liberté ou d'enseignement des Arts qui pousse à inscrire dans les plans d'études des éléments larges, ou encore les méthodes actives par l'importance accordée au « faire » par les rédacteurs de PECARO – « pas seulement faire de la recherche d'idées et du tâtonnement, mais comment l'appliquer, c'est cela qui amène l'apprentissage » (Entretien CB). SC ajoute à cela que si ce n'était pas déclaré, ce n'était pas non plus conscient de leur part (Entretien SC).

Critique sur la prégnance de l'expérience relevée au point 4.2.1 ci-dessus (tout en lui reconnaissant une certaine valeur, celle du lien au terrain), prégnance associée à la présence implicite d'écoles de pensée ou d'auteurs, SC relève des lacunes, confusions, problèmes dans le contenu du PER, qui pourraient en être des conséquences. Certaines ne sont pas sans rappeler la problématique exposée au début de ce travail de recherche. Concernant les AC&M, cela semblerait par exemple avoir créé un vrai problème (associé au fait que les éléments définis dans PECARO étaient « intouchables ») :

SC : Alors on a dû faire des réglages permanents avec [le groupe] ACM, parce qu'on avait des moments où on se retrouvait et puis on se présentait les travaux entre nous, entre sous-groupes, et on s'est rendu compte que ACM, ben ils écrivaient la même chose qu'AVI ! Ils parlaient de couleurs, faire des mélanges de couleur, et puis c'est là qu'on a dû avoir une très grosse discussion sur quel est le champ disciplinaire des AVI, et quel est le champ disciplinaire des ACM.

Nous : D'où 2D/ 3D [différence indiquée dans le PER entre les AVI et les AC&M]?

SC : [Oui.] La raison est qu'on n'a pas su déterminer... en AVI le champ disciplinaire il n'est pas difficile à trouver, parce qu'il y a des vrais fondements académiques à cette discipline, mais en AC&M... y a *pas* ! Y a pas de master en bricolage, y a pas de recherche, y a pas d'écriture, y a pas de formation. Quelque part la base de la discipline... et puis c'est une discipline suisse. On ne peut pas trouver quelque chose en AC&M, ni en France, nulle part, ni en Allemagne ça se fait pas comme ça. [...] Donc ça c'est les premiers réglages qu'on a dû avoir. Mais on a « raté », parce que si vous lisez bien les AC&M, c'est des AVI en 3D, dans le PER. [...] Moi j'ai proposé aussi de faire venir des intervenants extérieurs pour présenter les ACM... refusé [par le groupe de pilotage]. [...] y a vraiment des réflexions qu'ils n'ont pas voulu faire, des réflexions de fond. (Entretien SC)

Autre exemple, l'absence de questionnement sur ce qu'est l'art est dommage pour elle :

[...] ça aurait été bien [qu'ils définissent les arts] parce qu'on aurait pu se poser la question si les ACM c'était de l'art. Parce que dans le Lehrplan 21, TG [Technisches Gestalten] c'est pas dans Arts. Et la HEP Vaud renie le fait que ACM soit dans Arts, ils ont une unité de recherche « arts et technologie », et pour eux les ACM c'est de la technologie. Donc vous voyez, on a des

problèmes du fait qu'on n'a pas défini ce que c'était l'art. Donc c'est une vraie question.
(Entretien SC)

Au sujet de la créativité, SC pointe l'apparent manque de connaissances derrière :

Par exemple, pareil, le choix des mots... Ça s'appelle 'pensée créatrice' ; pourquoi pas 'créativité' ? [...] [puis au sujet des descripteurs] méconnaissance complète, totale, de ce qu'est la créativité ; pas de question sur ce concept. Vous savez ce qu'est le problème du PER ? C'est qu'il est construit sur des représentations de sens commun.

Inventivité, innovation... typiquement on ne sait pas ce que ça veut dire quand on utilise ça, on ne sait pas...

'Associations inhabituelles' : comme si c'était le seul processus [en créativité]... tout à coup pourquoi on met l'exemple d'un processus là ? Associations inhabituelles... y a d'autres ! C'est de nouveau un signe de méconnaissance, on ne sait pas de quoi on parle, on met sur le même plan des choses qui appartiennent à des... c'est un sous-processus. (Entretien SC)

Concernant la prégnance de l'expression et le fait qu'elle soit tournée surtout vers l'expression spontanée, imaginaire, SC dira :

C'est ça. Mais c'est ça, mais c'est pas dit ouvertement, mais ça ça nous vient du PECARO... [...] c'est typiquement humaniste avec une conception de l'expression comme une expression imaginaire, une expression spontanée [...], c'est ça qui est demandé, et avec une confusion que la créativité c'est ça ; la créativité est pratiquement réduite à de l'expression spontanée et de l'expression imaginaire, ce qu'on retrouve dans la pensée créatrice avec cette composante émotionnelle, qui est mise là au milieu [...]. (Entretien SC)

De même, sur l'émotion et l'approche humaniste qui imprégnerait le PER, selon une lecture *a posteriori* opérée par SC :

Et ce qui est embêtant c'est cette confusion, y a pas du tout de séparation de l'émotionnel et du cognitif, c'est tout ensemble, ce qui est bien dommage, parce que ça crée de la confusion. [...] [Ça aurait en tout cas dû] être montré, mis en évidence, explicité, qu'on soit pas dans la confusion. Ce qui est assez bien fait dans perception, où on dit, il y a une partie objective, une partie subjective, il y a ce qui est de l'ordre de la description, et ce qui est de l'ordre du ressenti. (Entretien SC)

SC souligne finalement, à ce propos, un questionnement qui va dans le même sens que celui soulevé au moment de notre problématique :

Parce que dans tout ça on sent bien ce background, autour de l'émotion, de l'expression etc. C'est bien, super. *Et la discipline ?* Et le disciplinaire ? Parce que là y a des apprentissages disciplinaires. Sinon ça voudrait dire que les AVI c'est du transversal pur. J'ai le sentiment que le transversal il prend le dessus sur le disciplinaire ; mais certainement parce que nous nous n'étions pas assez des spécialistes de la discipline. Mais la conséquence de ça au final c'est qu'on commence à *perdre* du disciplinaire. Parce que le plan d'études ne le demande plus. Donc on perd ces exigences, y a des choses qu'on ne fait plus, que les enfants ne savent plus faire, que les futurs enseignants ne savent pas faire, donc qu'on ne fait plus et qu'on n'apprend plus, et puis on appauvrit la branche. Vous voyez quelque part j'ai rien contre ça mais je trouve dommage que ça dans un plan d'études au moment où on est dans le domaine, dans la discipline, on a *plus* d'allusions au transversal qu'au disciplinaire... (Entretien SC)

Ce flou sera également mis en avant par CB, mais plutôt en le voyant positivement :

Alors mon souci [...], c'était ça, et puis je crois que c'était un peu le souci de tout le monde, c'est d'avoir une certaine liberté, on était dans le domaine des arts, de créativité, donc on devait

pouvoir permettre à chacun d'être créatif, tout en répondant à des objectifs transversaux, transdisciplinaires, et c'était assez facile en fait, dans notre branche des arts.

C'est pour cela que c'était très large, c'est pour ça que ça convenait, on savait que ce PECARO n'allait pas enfermer les gens dans des lignes très rigides [...].

[...] Parce que les objectifs généraux dans ces branches-là [les Arts] permettent tout quasiment. On n'a pas un programme à suivre, c'est pas comme un escalier, avec chaque marche, et arriver à la fin de l'année à la bonne porte. (Entretien CB)

Alors, chance ou non, cette mosaïque de sources appuyée sur l'expérience, la pratique de terrain, le parcours des rédacteurs, mais aussi sur des didacticiens, des méthodologies, d'autres plans d'études, des experts, des réflexions générales sur les missions de l'école ? On en revient ici au questionnement soulevé dans notre problématique...

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion de nos résultats est structurée en deux parties, l'une portant sur les sources, l'autre sur le processus. La première partie nous permet de conclure sur notre question de recherche, et la seconde sur le processus de transposition étudié de manière plus générale. L'idée n'est pas ici de redonner une réponse nuancée et détaillée à notre question de recherche, celle-ci devant normalement ressortir de la lecture de la partie précédente, mais de conclure en prenant un peu de recul par rapport à nos données, et en rétablissant des liens avec le cadre problématique et conceptuel exposé en première partie de ce travail.

5.1. LES SOURCES : SUR QUELLES BASES ÉPISTÉMOLOGIQUES LA PARTIE « AVI » DU PER A-T-ELLE ÉTÉ COMPOSÉE ?

Nous sommes donc face à un texte construit, des années durant, par de nombreuses personnes, sur la base d'une pluralité, d'une mosaïque d'influences et de sources de savoirs dont le poids respectif et l'articulation restent aléatoires (sauf pour la philosophie et la structure générale du PECARO, cette articulation n'a été ni explicitée ni pensée volontairement en amont), et dont certaines sont implicites, non contrôlées. Nous retrouvons ici ce que Bronckart et Plazaola Giger (1998) avaient déjà identifié comme une « diversité de sources [...] d'emprunt » (p. 41). Cette diversité est constituée en particulier, ici, des éléments suivants : les expériences de terrain et le parcours des rédacteurs, celui-ci étant potentiellement marqué par certains auteurs, courants de pensée, connaissances ; des écoles de pensée, justement, qui découlent de ce premier élément ou de la philosophie générale dans laquelle a été pensé le plan d'études ; des éléments issus de la didactique, de méthodologies ou d'experts ; ainsi que des travaux similaires antérieurs ou parallèles réalisés dans les cantons (plan d'études genevois, programme d'AVI valaisan, PECARO pour les rédacteurs du PER).

Des savoirs savants, des pratiques sociales de référence, des savoirs experts sont ainsi sans doute présents ici, en particulier derrière les éléments de didactique, les méthodologies ou l'intervention possible d'experts (qui ne semble cependant pas avoir eu une grande influence). Ils sont complétés, dans un cadre où un large consensus social basé sur les réalités du terrain était recherché, par au moins deux autres influences. D'une part, il y a les savoirs scolaires, qui interviennent par le biais de l'expérience d'enseignement des rédacteurs, des méthodologies, des plans d'études et programmes autres qui ont servi de source d'inspiration. Peut-on dénoncer cela comme de « l'autoréférence », terme utilisé par Martinand (2003, p. 127) ? Sans doute pour une part, mais pas complètement : les plans d'études genevois, comme le programme d'AVI valaisan, semblent bien plus que de l'autoréférence, en particulier parce qu'ils sont issus notamment de réflexions didactiques.

D'autre part, il y a des éléments de sens commun... un sens commun informé certes, un sens commun « avec bagage », mais une forme de sens commun tout de même, par exemple lorsqu'il s'agit de définir certains concepts du lexique de la partie « AVI » du PER ; ou d'effectuer des choix de termes et de contenu, sans procéder à une analyse basée par exemple sur un ou des cadres théoriques existants (cela semble être le cas de la pensée créatrice, ou de la manière dont est envisagée l'expression au moment du PECARO). Comme nous l'avons soulevé dans le cadre conceptuel, c'est un risque lorsque les rédacteurs sont nombreux, issus d'horizons divers dont l'école (enseignants), et chargés de trouver un compromis, cela sans que le processus de conception ne comporte de règles précises quant aux sources utilisées, ce qui est le cas pour le PECARO/ PER.

Relevons encore, du côté de la place des didacticiens, que celle-ci semble incertaine, pour reprendre le terme utilisé par Chevallard (1991) lorsqu'il expose les caractéristiques de la noosphère. Dans le processus du PER, ils interviennent en effet ici ou là, mais leur présence n'est pas centrale, et ne semble pas avoir été pensée, ou prévue, de manière centrale. Lorsqu'ils sont présents en revanche, on rejoint peut-être le modèle de Perrenoud (1998), le travail de certains didacticiens se rapprochant parfois de ce qu'il préconise pour la transposition didactique : repérage des pratiques, identification des compétences à l'œuvre, analyse des ressources cognitives mobilisées et des schèmes de mobilisation, hypothèses quant au mode de genèse des compétences en situation de formation, définition de contenus, dispositifs, situations (p. 505).

Cependant, nous avons vu qu'en AVI, l'objet de la discipline peut s'avérer insaisissable, et la didactique n'est pas des plus évidentes... Conséquence de ces spécificités de la discipline « AVI » : la transposition didactique n'est pas aisée. Selon Gaillot (2012), une partie importante des savoirs ne peut même être définie *a priori*, puisqu'ils résident dans le moment où l'élève agit et réfléchit sur sa pratique. De là, celui-ci revendique un certain « flou » au niveau des compétences à acquérir en arts (Gaillot, 2009). Or, c'est bien ce qui semble être le cas pour la partie « AVI » du PER : il reste des éléments vagues. Une des personnes interrogées, CB (Entretien CB), mettra également en valeur le fait que ce soit resté large, l'associant à une certaine liberté nécessaire dans l'enseignement des arts.

Compte tenu de ces éléments – spécificités de la discipline « AVI », mosaïque de savoirs à la base de la partie « AVI » du PER, importance de l'expérience des rédacteurs, recherche d'un consensus social large et philosophie générale pensée en termes de projet global de formation et d'approche par compétences –, il n'est donc pas étonnant que l'on constate dans la partie « AVI » du PER un certain flou autour de quelques notions, une terminologie ou un choix de notions qui semblent parfois liés plutôt à des écoles de pensée historiquement ancrées qu'à une réflexion didactique approfondie, la présence d'influences disparates mais non explicites, ou encore une prégnance, par endroits, du transversal sur le disciplinaire. N'y a-t-il pas ainsi, dans la partie « AVI » du PER, un peu de ce que Fabre (2017) dénonce comme un risque en AVI, à savoir celui de privilégier l'appel à la spontanéité par rapport à l'apport de notions plastiques et artistiques, en mettant au centre, en vrac, l'expression spontanée (le premier axe de la partie « Arts » s'appelait d'ailleurs, dans le PECARO, « expression et représentation *spontanée* » – CIIP, 2006a), l'expérimentation, la créativité, la singularité ?

Comment réagir face à ce constat, en particulier lorsque l'on s'apprête à enseigner les AVI dans des classes primaires, sur la base du PER ? Nous voyons en tout cas trois positions possibles. La première consiste à ne faire que dénoncer les aspects vagues, sujets à interprétation, hétérogènes, influencés sans que cela soit explicite, déséquilibrés de la

partie « AVI » du PER. Sur le plan pratique en tout cas, cela semble vain... La deuxième consiste à prendre le contrepied en se disant qu'il est finalement très agréable, sur le terrain, de pouvoir enseigner dans une relative liberté, celle laissée par le plan d'études en vigueur.

La troisième, enfin, consiste à saluer le renouveau apporté en Suisse romande par le PECARO puis le PER (ne serait-ce qu'en termes de coordination intercantonale) tout en reconnaissant l'immense complexité de l'élaboration d'un plan d'études, ou de la transposition didactique en général (ceci surtout pour une discipline comme les AVI), et à prendre simplement acte de ce qu'est le PER étant donné cette complexité d'élaboration. Cela permettrait également de tenir compte de tout ce que le PER, dense et complexe, peut apporter, tout en gardant à l'esprit que ce texte, même s'il semble « consacré » en raison de son statut, aurait pu être autre. Au moment de la transposition didactique interne, nous pourrions ainsi nous placer en posture d'appropriation, plutôt que d'application, comme le préconisait d'ailleurs la CIIP (2004b) au moment du PECARO (pp. 24-25). Pour ce faire, il nous faudrait encore cependant, idéalement, chercher à nous appuyer sur de solides éléments didactiques. Reste à se poser la question, après d'autres : qu'est-ce qu'une didactique des AVI ?²³ Et à se donner les moyens d'y répondre... À cet égard, les réflexions de Fabre (2017) à partir de la notion de « norme » en arts (cf. point 2.2) constituent par exemple une piste conceptuelle intéressante, en ceci qu'elles permettent de dépasser à la fois la spontanéité libre et le seul apport de notions plastiques ou artistiques éprouvées.

5.2. UN PROCESSUS COMPLEXE ET POLITIQUE ?

Les résultats de cette recherche nous amènent également à deux conclusions du point de vue du processus de manière plus générale. La première est son caractère politique, que nous voyons dans deux aspects. D'une part, tant à l'intérieur des groupes (quelquefois) qu'entre les différentes instances, groupes et personnes qui ont participé au processus, des intérêts et conceptions parfois divergents sont apparus, qu'il a fallu concilier. Des discussions, négociations, retouches ont été nécessaires. Ce fut par exemple le cas lorsque les rédacteurs de la partie « AVI » auraient souhaité changer certaines choses issues de PECARO et que le groupe de pilotage a résisté. Autre exemple : le processus a été ébranlé suite aux retours des consultations du PECARO et aux réticences face à ce qui a pu être perçu comme des rénovations pédagogiques se faisant au détriment des savoirs. Derrière ces conflits et rapports de force, il y a l'enjeu du large « consensus social », nécessaire dans un cadre politique intercantonal et en vue de l'acceptation du plan sur le terrain. Un tel consensus social fonderait ainsi une partie de la légitimité processus, au risque que la validité théorique ou la précision passent en deuxième position, parfois.

D'autre part, la présence du politique se lit au niveau des acteurs du processus : il y a non seulement la participation des différents groupes d'intérêt tournant autour de l'école, mais aussi simplement le fait que le processus a été piloté par la CIIP, instance politique intercantonale. Au-delà d'enjeux tels que l'harmonisation et la réussite de la collaboration entre les cantons romands, on peut ainsi voir là derrière l'importance de la vision, des lignes directrices pensées en amont par cette instance (en particulier les principes figurant dans la Déclaration de la CIIP de 2003), pour tout le processus d'élaboration du PECARO, puis du PER. C'est ce que nos données semblent avoir confirmé, avec l'impact de la philosophie du PECARO sur certains aspects du PECARO puis du PER (par exemple l'aspect transversal). Comme nous le rappelle le concept de noosphère (cf. point 2.1.3), la

²³ Gaillot (2012) pose la question autrement : en substance, il se demande s'il faut une didactique des AVI, en dehors de la pratique, du vivre, de la recherche et de l'auto-analyse (voir par exemple pp. 196, 222-223, et 254-269).

transposition didactique n'est donc pas purement didactique, et ne s'opère pas en dehors d'influences politiques.

La seconde conclusion porte sur la complexité du processus. Déjà pressentie au moment du cadre conceptuel, celle-ci est confirmée par nos données et par certaines difficultés rencontrées pendant la recherche. Non seulement les personnes, groupes, instances, rôles, tâches, documents, étapes, intérêts, influences, en jeu sont nombreux, divers et parfois fragmentés ; non seulement le processus s'étend sur un temps long, plusieurs années au minimum (certaines influences remontant encore plus loin, liées par exemple à d'anciens plans d'études ou au parcours des participants au processus) ; non seulement les zones où les choses auraient pu être autrement, de la constitution des groupes de rédacteurs au choix de telle ou telle formulation, en passant par le choix des contenus ou des sources, ne sont pas rares ; mais en plus, vu d'en haut, le processus n'a plus grand-chose de l'illusion de linéarité et de limpidité que pourrait en donner le concept de transposition didactique... Il est en effet marqué par des allers-retours, il comporte des zones d'ombre et, du côté de la transposition externe, les sources semblent intervenir de manière peu contrôlée et se constituer à partir d'influences disparates, en mosaïque irrégulière, *au fil* du processus, selon des critères parfois hasardeux (par exemple le fait qu'un programme valaisan d'arts visuels était en cours de constitution au début des travaux sur le PER). Cela n'est pas sans rappeler les propos de Losego (2012) lors d'un colloque sur les frontières entre sociologie et didactique :

Le concept de 'transposition didactique' a le grand mérite d'avoir permis la professionnalisation des didactiques en les protégeant vis-à-vis des disciplines mères. [...] Mais, ici comme ailleurs, la sociologie apporte du doute : ce concept n'est-il pas trop simple ? Les contributions présentées [dans ce colloque] remettent en cause l'idée que les curricula sont le produit de sélections et de reformulations effectuées selon une logique purement didactique. Elles font apparaître deux niveaux de construction des curricula ou des programmes scolaires : une construction proprement politique et une construction sociale. [...] En définitive, la perspective sociologique [...] tend à problématiser, à dessiner des parcours heurtés ou chaotiques là où la tradition didactique conçoit un développement presque linéaire du savoir savant au savoir enseignable. C'est pourquoi nombre de sociologues tendent à substituer à la notion de transposition didactique le concept bernsteinien de « recontextualisation », qui peut être considéré comme un peu flou mais a justement le mérite de ne pas faire d'hypothèse *a priori* sur la logique de transformation des savoirs. En définitive, l'essentiel est constitué des contradictions entre ce que les différents acteurs pensent que les élèves doivent apprendre, plus que de ce qu'il est réaliste de leur faire apprendre ou de comment ils peuvent l'apprendre. (pp. 60-61)

Dans le prolongement de ces remarques, nous nous demandons si les termes de « construction » ou « composition sous influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques...) », utilisés par Martinand (2003, p. 129), ne seraient pas plus à propos pour parler d'un tel processus, de même que celui de « contingent » pour qualifier un texte qui aurait pu être autre mais qui, une fois adopté, a accédé au rang de « norme », ou en tout cas de « cahier des charges » pour les futurs enseignants...

6. CONCLUSION

Comme l'avance Chevallard (1991) en introduction de son ouvrage sur la transposition didactique, dans le système didactique, il y a l'enseignant-e, l'élève et le savoir ; qu'est-ce que ce savoir, et d'où vient-il, semblent donc deux questions centrales (p. 14-15). En partant de questionnements nés de la lecture du plan d'études actuellement en vigueur en Suisse romande, c'est ce qu'a tenté d'explorer ce travail de recherche pour les AVI, cette branche à la didactique, parfois, incertaine. Après avoir exposé les zones sujettes à

interprétation de la partie « AVI » du PER et les courants de pensée que nous lui avons rattachés en lisant entre les lignes, l'évolution historique de l'enseignement des AVI en tête, nous avons donc formulé une question de recherche portant sur les bases épistémologiques à partir desquelles ont été composées et interprétées les notions centrales de la partie « AVI » du PER. Cette question a ensuite été abordée sur un plan théorique, à travers notre cadre conceptuel autour de la transposition didactique externe. Celui-ci a mis en évidence, entre autres, la probable complexité d'un tel processus, certaines de ses difficultés ou de ses risques (en matière d'opacité, de justification des choix, etc.) ainsi que la particularité de la didactique des AVI, ayant forcément un impact sur la transposition didactique dans cette branche. Nous avons par la suite, sur cette base, tenté de répondre à notre question de recherche à l'aide de l'analyse de données empiriques, constituées de documents et d'entretiens avec des personnes ayant participé au processus d'élaboration de la partie « AVI » du PER. Parmi les principaux résultats, il y a d'une part le caractère politique et complexe du processus, débouchant notamment sur le constat d'une forte influence de contraintes liées à la philosophie dans laquelle a été pensé le PECARO puis le PER, ainsi que sur une remise en question de l'apparente limpidité du processus de transposition. D'autre part, l'analyse débouche sur le constat de la présence d'une mosaïque de sources directes et indirectes au poids respectif inégal et à l'articulation aléatoire. Parmi ces sources, on trouve des traces de savoirs savants et experts, de pratiques sociales de référence, mais aussi de savoirs scolaires et de sens commun. Elles sont en effet constituées en tout cas des expériences de terrain et du parcours des rédacteurs ; d'influences provenant d'écoles de pensée ; d'éléments issus de la didactique, de méthodologies ou d'experts ; ainsi que des travaux similaires antérieurs ou parallèles (plan d'études, programme, plan cadre). La présence d'éléments vagues ou sujets à interprétation, de même qu'une tendance à privilégier le transversal sur le disciplinaire ainsi que la référence implicite à certains courants de pensée, a également été confirmée par l'analyse de nos données, et découle notamment de cette mosaïque de sources.

De là, nous avons fini par poser la question des conséquences, sur le terrain de l'enseignement, de tels résultats. Une des possibilités relevées à cet égard est celle, pour l'enseignant-e, de prendre acte de ce qu'apporte le PER en gardant à l'esprit la complexité du processus qui a conduit à son contenu, et de s'appropriier, plutôt que d'appliquer, les contenus du PER en retournant du côté de la didactique des AVI pour soutenir son enseignement. Reste encore à savoir par quels moyens et selon quels critères de choix effectuer ce retour à la didactique ; si une didactique des AVI existe réellement (Gaillot dirait, est réellement possible et souhaitable) ; et si l'entreprise est bien réaliste pour un-e enseignant-e généraliste de niveau primaire... Cet aspect-là concerne cependant la phase de transposition didactique interne, qui se situe hors du champ de cette recherche, et nécessiterait d'autres apports que ceux offerts par cette dernière afin de conclure de manière satisfaisante.

Du côté positif, nous pouvons retenir de notre recherche que les données, même incomplètes, ont permis de répondre assez largement à notre question de recherche, grâce notamment à leur variété (entretien de trois personnes dont les rôles ont été différents, documents pertinents datant de plusieurs époques et de plusieurs statuts, etc.). De plus, la question de recherche, ainsi que la partie empirique et l'analyse des résultats qui en découlent, nous semblent s'inscrire dans un cadre problématique et théorique cohérent, qui sous-tend l'ensemble du propos. Si une bonne partie de ce qui a été fait ici relève du cadre plus général de la transposition didactique, nous avons également tenté de tenir compte de la spécificité *des AVI*, qu'il n'est cependant pas évident de maîtriser, d'une part parce que la didactique des AVI semble toujours en construction, et d'autre part parce que l'accès aux écrits dans cette matière est parfois difficile pour une enseignante en formation généraliste primaire, sans bagage solide au niveau de la pratique ou de la théorie artistique.

Au final, cette recherche a également l'avantage d'amener un éclairage sur deux phénomènes peu voire pas étudiés sur le plan scientifique : l'élaboration du PER d'une part, qui encadre tout de même le quotidien d'un nombre important d'élèves et d'enseignants en Suisse, et les sources ainsi que le processus de transposition didactique externe en AVI d'autre part.

En revanche, la recherche a souffert de quelques défauts, dont en particulier les zones d'ombre que nous n'avons pas pu éclaircir lors de notre collecte de données. Il a notamment été difficile de retrouver la filiation exacte et complète de certaines parties du PER (nous n'avons par exemple toujours pas trouvé qui est à l'origine de la rédaction de la capacité transversale « pensée créatrice » effectuée au moment du PECARO – partie du PER cependant peu étudiée dans notre recherche), et de reconstituer une réalité datant d'il y a 16 ans sur la base de souvenirs, parfois sans documents à l'appui. Pour rendre le dispositif plus satisfaisant à cet égard, il aurait sans doute été utile de pouvoir accéder à un plus grand nombre de personnes ainsi qu'à des documents de travail et autres PV de réunions, et d'adapter nos grilles d'entretien pour poser nos questions de la manière la plus pertinente et précise possible, notamment au moment des relances. De telles adaptations de la recherche nécessiteraient cependant un dispositif de plus grande ampleur, déployé sur un temps plus long. Dans ce cadre, enfin, la focalisation sur certaines notions (en l'occurrence, l'expression, l'expérimentation et l'émotion) devrait sans doute être réinterrogée : si elle a permis d'accéder à une parole plus concrète et plus fournie sur le plan conceptuel, si elle était en pleine cohérence avec notre problématique et si nous avons également abordé la partie « AVI » du PER de manière globale, cette focalisation a peut-être parfois orienté la recherche vers le côté transversal de la partie « AVI » du PER, et l'on peut se demander si cela aurait été moins le cas en restant sur les aspects techniques ou culturels par exemple.

Nous finirons par ouvrir le questionnement en évoquant trois pistes de recherche complémentaires à la nôtre. Premièrement, le processus d'élaboration du PER nous apparaissant comme passionnant à bien des égards, que ce soit sur le plan de l'histoire de l'éducation, de la didactique, de la sociologie ou de l'histoire des idées, il ne nous semblerait pas inintéressant de l'aborder plus en profondeur dans une recherche de plus grande ampleur. Cela permettrait également de mettre à l'épreuve plus avant des concepts existant dans le domaine de la transposition didactique ou de la sociologie du curriculum. Une telle étude pourrait emprunter des outils à l'approche historique ou à l'étude des processus de décision en sociologie politique (déterminants, parcours, idées, légitimité, intérêts, aspects légaux, champ, rapports de pouvoir, etc.). Au niveau de sa faisabilité cependant, une telle recherche nécessiterait certainement un dispositif de grande ampleur, et sa fragmentation, peut-être, en disciplines. Une deuxième piste de recherche se situerait du côté, déjà en partie exploré (par exemple par certains travaux de mémoire), de l'appropriation de la partie « AVI » du PER par les enseignants généralistes de niveau primaire, étant donné les caractéristiques de pluralité, transversalité, parfois opacité de ce texte, mises en avant ici. Comme écrit ci-dessus, cela nécessiterait un retour à la didactique, par un questionnement approfondi sur les aspects didactiques de cette discipline. Enfin, si l'on remonte au niveau des idées, une autre piste de recherche consisterait à comparer, sur le plan des idées et de l'orientation didactique, comment les AVI sont intégrés dans le PER par rapport à d'autres plans d'études (*Lehrplan 21*, plans d'études étrangers, programmes d'études d'écoles privées, etc.), et quelles conséquences cela a pour l'enseignement (celui-ci est-il le même ici et là ? De quoi dépendent les choix d'enseignement ?). A cet égard, la comparaison avec le *Lerhplan 21*, qui détermine les contenus de l'autre partie du canton du Valais, serait particulièrement intéressante, tant celui-ci semble avoir été réalisé selon des modalités différentes, pour aboutir à un contenu également différent.

7. BIBLIOGRAPHIE

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130.

Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, M.I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, no. 97-98, 35-58.

Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.

Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (CIRCE I)*. Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.

Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (1979). *Plan d'études pour les classes de 5^e et de 6^e de Suisse romande (CIRCE II)*. Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin / Comité de rédaction « PECARO » (2001). *Le mode d'élaboration du Plan d'études cadre romand – « projet PECARO »*. État des travaux en octobre 2001. Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin / Comité de rédaction « PECARO » (2003a). *Rapport final du comité de conception, de pilotage et de rédaction du Plan Cadre Romand* (31 juillet 2003). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003b). Chapitre 8 : Domaines de formation. Objectifs prioritaires d'apprentissage & Attentes minimales pour l'élève et pour l'institution. Domaine Arts. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – mai 2003). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2004a). Chapitre 4 : Lignes de force de chaque cycle d'apprentissage. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – janvier 2004). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin / Allal, L., Audigier, F., Develay, M., Legendre, M.-F., & Schneuwly, B. (2004b). Chapitre 6 : Réflexions sur le plan cadre et sur l'enseignement-apprentissage à l'école obligatoire. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – janvier 2004). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2004c). Chapitre 7 : Capacités transversales. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – janvier 2004). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2004d). Chapitre 8 : Domaines de formation. Objectifs prioritaires d'apprentissage & Attentes minimales pour l'élève et pour l'institution. Domaine Arts. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – janvier 2004). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2004e). Chapitre 10 : Générique, lexicque et bibliographie. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Édition provisoire – janvier 2004). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2006a). Chapitre IV/ Annexe A : Domaines, Objectifs prioritaires d'apprentissages, capacités transversales. Arts. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Version provisoire – juin 2006). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2006b). Chapitre V/ Annexe A : Régulation des apprentissages, attentes. Arts : balises. In *PECARO. Plan Cadre Romand* (Version provisoire – juin 2006). Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010a). Commentaires généraux du domaine Arts. In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg/>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010b). Lexique du domaine Arts. In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/lexique-arts>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010c). Lexique du domaine Arts [PDF]. In *Plan d'études romand* (pp. 43-45). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/37146/PER_print_A_Lexique.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010d). Objectifs d'apprentissage « Arts visuels ». In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/arts-visuels>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010e). Description des Capacités transversales. In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1/>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010f). Présentation générale du Plan d'études romand. In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2011). *Le PER, c'est quoi ?* Neuchâtel : CIIP.

Département de l'Education, de la Culture et du Sport du canton du Valais (DECS) (2007). *Programme d'Arts visuels pour les classes de 1^{re} enfantine à 3^e du cycle d'orientation*. Sion : DECS.

Département de l'Instruction Publique du canton de Genève (DIP), Direction de l'enseignement (2000). Arts visuels. In *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : DIP.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Dewey, J. (2018). Expérience et éducation. In *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation* (pp. 455-516). Paris : Armand Colin.

Ensign, J. (1996). A conversation between John Dewey and Rudolf Steiner: a comparison of Waldorf and Progressive education. *Educational Theory*, 46 (2), 175-188.

Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques*, 2015/1 (19), 39-50.

- Fabre, S. (2017). *Normativité de l'éducation artistique. Le « Pont des arts »*. Paris : L'Harmattan.
- Forster, S. (2003). Du dessin aux arts plastiques. *Éducateur*, 6, 6-9.
- Freinet, C. (1994). Méthode naturelle de dessin. Introduction à la méthode naturelle. In *Œuvres pédagogiques 2* (pp. 417-427). Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1995). Extraits. In J. Houssaye (Ed.), *Quinze pédagogues. Textes choisis* (pp. 209-223). Paris : Armand Colin.
- Gaillot, B.-A. (2009, mars). *L'approche par compétences en arts plastiques*. Conférence prononcée à Marseille, 18 mars 2009. Texte repéré à <http://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/page-54be358481ef7.html>.
- Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique* (6^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP) (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année (Nouvelle présentation – mars 1989)*. Lausanne : Secrétariat à la coordination scolaire romande.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky et M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Kaiser, C.A., Nidegger, C., & Reith, E. (2005). *PECARO & HarmoS. Éléments comparatifs. Enjeux et questions*. Neuchâtel : IRDP.
- Lagoutte, D. (Ed.) (1995). *Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette éducation.
- Losego, P. (2012). La fabrication des curricula : transposition didactique ou recontextualisation ? In P. Losego (Ed.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? Actes du colloque organisé les 13 & 14 septembre 2012 par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lausanne)* (pp. 60-61). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Marc, V., Maradan, O. & Émery, A. (2007). *Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du Plan cadre de Suisse Romande (PECARO)*. Genève : Bureau international de l'éducation/ UNESCO.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. doi:10.3917/cdle.022.0003.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. doi:10.7202/031969ar

- Piaget, J. (1954). L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. In E. Ziegfeld (Ed.), *Art et éducation, recueil d'essais* (pp. 22-23). Paris : UNESCO.
- Puozzo, I., & Martin, D. (2014). *De la pensée créatrice à la pensée créative*. Haute école pédagogique Vaud [Computer printout]. Texte repéré à http://www.revue-educateur.ch/system/files/documents/Puozzo_Martin%20-%20texte%20long.pdf
- Read, H. (1954). Education through Art. In E. Ziegfeld (Ed.), *Education and art. A Symposium* (pp. 25-27). Paris: UNESCO.
- Rickenmann, R., & Mili, I. (2014). Enjeux didactiques et sociologiques du « Domaine Arts du PER » et de sa mise en œuvre. In P. Losego (Ed.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? Actes du colloque organisé les 13 & 14 septembre 2012 par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lausanne)* (pp. 347-356). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Rogers, C.R. (1998). Vers une théorie de la créativité. In *Le développement de la personne* (pp. 230-240). Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1995). Biographie. Thérapie centrée sur la personne. Naissance de la pensée pédagogique. Un apprentissage significatif. Un enseignant facilitateur. In J. Houssaye (Ed.), *Quinze pédagogues. Textes choisis* (pp. 255-273). Paris : Armand Colin.
- Toulet, E. (2014). De l'Éducation nouvelle à Edgar Morin. L'éducation à la recherche d'un nouvel humanisme. In *La Beauté à la rencontre de l'éducation. Académie internationale de Théâtre pour enfants* (pp. 111-148). Paris : L'Harmattan.
- Tritten, G. (1979). *Éducation par la forme et par la couleur. Guide méthodique et didactique pour l'éducation artistique* (3^e éd.). Vevey : Delta.
- Verret, M. (1975). Les déterminants didactiques du temps d'étude : le temps des leçons. In *Le temps des études* (pp. 139-200). Paris: Honoré Champion.
- Vonvez, C. (2013). *Dess(e)ins en mouvement : la place de l'enseignement artistique dans le programme scolaire primaire à l'heure de l'harmonisation des objectifs en Suisse romande*. Mémoire de bachelor, Formation préscolaire et primaire, Haute École Pédagogique BEJUNE, La Chaux-de-Fonds.
- Vourzay, M.-H. (1999). L'Ecole-Travail de Freinet : métaphore d'une cité idéale. *Mots*, 61, 137-148.
- Zottos, E., & Renevey Fry, C. (Eds.) (2006). *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*. Genève : Infolio Editions.

ANNEXES

- Annexe I : Grille de l'entretien SC
- Annexe II : Grille de l'entretien GP
- Annexe III : Grille de l'entretien CB

ANNEXE I – GRILLE DE L'ENTRETIEN SC

A. Travail dans la commission du PER chargée des AVI (élaboration de la partie AVI/ PER)		
Question	Relances/ questions subsidiaires	Thématique (cadre théorique)
1. Pouvez-vous me raconter comment a été formée la commission AVI du PER ?	<p>Comment s'appelait votre commission ?</p> <p>Selon quels critères la commission a été formée, quel timing, qui a contacté qui, etc. ?</p> <p>Pourquoi vous (ACM/ créativité), et pas d'autres p.ex. ?</p> <p>Avez-vous aussi participé à la deuxième rédaction (automne 2009), après la consultation des cantons, enseignants, parents ?</p>	Transposition didactique (TD) externe : acteurs de la TD, opérations de transposition
2. Qui faisait partie de cette commission ?	<p>Quels statuts ?</p> <p>Quelle formation ?</p> <p>Spécialisation ?</p> <p>Mode de fonctionnement : horizontal ?</p>	TD : acteurs
3. Quel est le rôle, la mission qui vous a été assignée (sur le papier, pas ce que vous avez réellement fait, cela j'y viens plus tard)?	<p>P.ex. Détailler le PER, rédiger la partie AVI du PER à partir des objectifs du PECARO, etc.</p> <p>Comment s'est opérée la coordination avec les autres commissions Arts (Musique, ACM) ?</p> <p>Y avait-il des experts externes consultés en plus de vous, les commissions ? (cf. PECARO, y a comité de rédaction, comité pédagogique, experts externes, etc.)</p>	TD : opérations de transposition
4. Savez-vous qui a fait partie du groupe « CT », où est définie la « pensée créatrice » ?	Avez-vous contribué (spécialiste créativité) ?	TD : acteurs
<p>5. Vous m'avez dit en juin que pour vos travaux, vous n'aviez que très peu de marge de manœuvre parce que vous avez dû vous calquer sur ce qui était écrit dans le PECARO.</p> <p>Sachant cela → deux questions : à partir de quelles sources (I) et de quelle manière (II) avez-vous travaillé ?</p>	<p>I. Avez-vous utilisé d'autres sources ? p.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoirs théoriques (« savants ») : auteurs, didacticiens, spécialistes des arts visuels ou d'une de ses composantes (expression, créativité, etc.), pédagogues, etc. - (identification de compétences à partir de) pratiques sociales de référence et / ou savoirs experts (savoirs plutôt « pratiques ») - autres plans d'études (précédents, étrangers) - méthodologies (ex. Tritten) - vos propres idées - vos expériences (lié à votre pratique, d'enseignante p.ex.) <p>→ Sur quelle base se sont opérés vos choix ? (légitimité sociale, effet de « mode », expertise</p>	TD : sources et opérations de transposition

	<p>dans un domaine/ sur un auteur, hasard, discussions au sein de la commission, etc.)</p> <p>→ Etiez-vous tenu de le faire, i.e. de vous baser sur des savoirs « reconnus » ?</p> <p>→ S'il y a des auteurs : pour quelle raison ne sont-ils pas cités en référence dans le PER ?</p> <p>II : comment s'effectue la transposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quoi ont parlé vos réunions ? - Comment vous y êtes-vous pris concrètement, à partir du PECARO que vous aviez ? - Qu'avez-vous rédigé, et à partir de quoi ? - Uniquement du travail d'application/ rédaction, sans plus aucun travail de conception ? - Avez-vous travaillé ensemble ou individuellement/ à deux ? - En collaboration avec d'autres groupes ? 	
<p>6. Savez-vous si le PECARO se base fortement sur ce qui a été fait avant (plans d'études cantonaux + CIRCE, 1972) ?</p> <p>Ex. PE 1989, semble quand même assez différent</p>	<p>Avez-vous une hypothèse générale sur ce qui est à l'origine de ce qui figure dans le PER ?</p> <p><i>Une hypothèse qui m'est venue à l'esprit : c'est un processus historique et complexe, une longue évolution dont le résultat repose sur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - les anciens plans d'étude (régionaux ou cantonaux (cf. liens PER-plan d'études jurassien 1993, Lara Paratte), évtl. étrangers), - les « experts » du moment (ceux figurant dans les commissions), - les décisions politiques (ex. orientations dans la Déclaration de la CDIP de 2003) et - les orientations générales (p.ex. mouvement de renouveau des AVI à l'école au niveau européen dans les années 2000) <p><i>Dans ce processus, les sources théoriques « pures » sont absentes de manière directe → elles n'interviennent que de manière indirecte (et donc un peu « hasardeuse » !), via les « experts », les décisions politiques, les orientations du moment.</i></p> <p>Connaissez-vous une personne à qui je pourrais m'adresser pour approfondir ces questions (Marlyne Andrey ? Eric Berthod ?) ? Qqn lié aux arts/ arts visuels plutôt, et au PECARO.</p> <p>Savez-vous comment avoir accès aux anciens plans d'étude (via la CIIP, j'imagine) ?</p>	<p>TD : sources de la transposition</p>
<p>B. Contenu de la partie AVI du PER, en lien avec qq auteurs : J'ai choisi quelques concepts centraux de la partie AVI du PER, que je cherche à clarifier + à éventuellement lier à des auteurs (toujours parce que je recherche les inspirations / sources du PER, et parce que certains éléments dans le PER m'ont fait penser à certains auteurs → était-ce exprès ? ou est-ce un « hasard » ou qqch d'indirect, lié au fait que les experts « baignent » dans les pensées de ces auteurs ?</p>		
<p>7. « Art/ Arts », c'est un terme dont la définition n'est pas évidente... Avez-vous dû réfléchir à une définition / une conception, et si oui,</p>	<p>Pas de définition dans le PER.</p> <p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. Gaillot, didacticien des arts</p>	<p>TD : sources et contenu du programme,</p>

<p>- laquelle a été retenue ?</p> <p>- sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion ?</p>	<p>Ou l'art comme expression (cf. utilisation du terme langage, cf. visées prioritaires, etc.) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ? (la définition retenue vous fait-elle penser à un auteur)</p>	<p>comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>8. « Expérimentation » : il est question à plusieurs endroits d'expérimenter, surtout en lien avec les techniques (explorer → expérimenter → exercer). Le PER contient aussi une définition de l'expérimentation.</p> <p>- Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ?</p> <p>- Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion/ définition ?</p> <p>- En deux mots, qu'entend le PER par « expérimentation » ?</p>	<p>Définition « expérimentation » : pas très précise, reprend le terme à définir dans la définition. Différence faite avec « expérience ».</p> <p>En particulier : utilisation d'auteurs ? de nombreux auteurs mettent en avant l'importance de l'expérimentation et/ ou de l'expérience, en particulier en arts, comme p.ex. Gaillot (didacticien), Rogers, Piaget, Freinet (tâtonnement expérimental), Dewey, Ferrière ; en général, leur vision est cependant plus « fondamentale » : l'expérience ou l'expérimentation est <u>au centre (≠ PER)</u>, et pas seulement pour ce qui est des techniques, mais de manière générale (Dewey définit même l'art comme une expérience) ; Dewey lui donne une place centrale, à l'expérience vécue et réfléchie ; ici cela semble bcp moins le cas.</p> <p>Est-ce que le fait d'évoquer à plusieurs reprises l'importance de faire travailler les élèves sur un « projet » va aussi dans le même sens (expérience, expérimentation au centre) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>9. « Expression » : la notion est centrale (déjà dans visées prioritaires) et définie dans le lexique.</p> <p>- Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ?</p> <p>- Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion/ définition ?</p> <p>- En deux mots, qu'entend le PER par « expression » ?</p>	<p>Définition « expression » : pas très précise, reprend le terme à définir dans la définition.</p> <p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. Freinet (expression, expression libre), Dewey, Rogers (importance de l'individu, du « je » via l'expression).</p> <p>Est-ce que la place centrale laissée à l'expression, souvent en lien avec les émotions, fait référence à une approche humaniste de l'éducation, et de l'art dans l'éducation, qui chercherait à permettre aux élèves d'actualiser leur potentiel humain (en référence par exemple à Rogers) (cf. « formation équilibrée de l'individu », commentaires généraux Arts) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>10. « Emotions » : la notion est aussi bien présente dans le PER. Elle n'est pas définie dans le lexique.</p> <p>- Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ?</p> <p>- Avez-vous dû réfléchir à une définition / une conception, et</p>	<p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. H. Read (éducation par l'art) (remettre l'émotion/ l'instinct à l'école, contre l'unique rationnel, sinon c'est comme un oiseau qui essaie de voler avec une seule aile) ; Dewey ; Kopf / Herz/ Hand , vision holistique, globale</p> <p>Est-ce que la place centrale laissée aux émotions, fait référence à une approche humaniste</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec</p>

<p>si oui, laquelle a été retenue ?</p> <p>- Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion ?</p>	<p>de l'éducation, et de l'art dans l'éducation, qui chercherait à permettre aux élèves d'actualiser leur potentiel humain (en référence par exemple à Rogers) (cf. « formation équilibrée de l'individu », commentaires généraux Arts), ici en lien avec la « reconnaissance de la part sensible » citée dans la pensée créatrice/ CT ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>11. Créativité : il en est question de plusieurs manières dans le PER, lié tantôt au processus créateur (générateur, le faire) et tantôt au processus créatif (création nouvelle et adaptée, innovation, inventivité, etc.). En particulier elle apparaît par le biais de la « pensée créatrice » dans les CT, et par le « processus créatif » en arts, qui est défini dans le lexique.</p> <p>- Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion pour les arts ? Il est écrit que le lien est très clair parce que les arts permettent à l'élève de faire, de produire ; mais production ne veut pas dire créativité, non ?</p> <p>- Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion/ définition ?</p> <p>- En deux mots, qu'entend le PER par « créativité » ?</p>	<p>Définition « processus créatif » : pas très précise, reprend le terme à définir dans la définition ; définition « pensée créatrice » cf. CT.</p> <p>Pourquoi, dans les CT, parle-t-on de « pensée créatrice » alors que ce qui est ensuite décrit sous ce terme fait plutôt référence à la « pensée créATIVE » (cf. article Puozzo/ Martin) ?</p> <p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rogers (vision humaniste, importance de la part sensible (CT), climat particulier à mettre en place (commentaires généraux) rappelant la liberté psychologique et la sécurité, nécessaire chez lui pour la créativité ; « associations inhabituelles » à expérimenter (A21AV, CT pensée créatrice), rappelant l'habileté à jouer avec les éléments que Rogers met en avant comme condition interne de la créativité) - Vygotsky (activité reproductrice vs. combinatoire ou créative, qui demande associations pour créer qqch de nouveau) ; - Lubart : vocabulaire utilisé rappelant sa définition de la créativité – production nouvelle et adaptée au contexte – (A21AV p.ex. : « produit quelques réponses différentes, innovantes et adaptées à une sollicitation sous forme d'images », « Recherche de réponses multiples, différentes et adaptées à partir de sollicitations variées ») (rappelle aussi fluidité et flexibilité de Torrance) ; développement de la persévérance et de la patience (commentaires généraux), nécessaires à la créativité selon Lubart - Piaget (importance de la création, du risque, de la liberté à laisser aux élèves ; cf. « prise de risques » dans commentaires généraux) - Torrance (terme « flexibilité » dans CT/ pensée créatrice) <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>

ANNEXE II – GRILLE DE L'ENTRETIEN GP

A. Travail dans la commission du PER chargée des AVI (élaboration de la partie AVI/ PER)		
Question	Relances/ questions subsidiaires	Thématique (cadre théorique)
1. Y a-t-il une bibliographie dans le PER ?	<p>Pourquoi pas ?</p> <p>Quand on lit le PER, on pense parfois à certains auteurs. Pourquoi les inspirations ne figurent-elles pas de manière explicite (p.ex. Rogers pour l'approche humaniste)?</p>	TD : sources et opérations de transposition
<p>2. Créativité : il en est question de plusieurs manières dans le PER, lié tantôt au processus créateur (générateur, le faire) et tantôt au processus créatif (création nouvelle et adaptée, innovation, inventivité, etc.). En particulier elle apparaît par le biais de la « pensée créatrice » dans les CT, et par le « processus créatif » en arts, qui est défini dans le lexique.</p> <p>- Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion dans le PER ?</p> <p>- A partir de quelles sources (I) et de quelle manière (II) avez-vous travaillé pour rédiger les CT/ partie « pensée créatrice » ?</p> <p>- En deux mots, qu'entend le PER par « créativité » ?</p> <p>- Qui a participé à la rédaction de cette CT ?</p> <p><i>Remarque : cette question figure ici parce qu'il m'avait été indiqué que la personne interrogée avait travaillé sur les CT pour le PER ; je souhaitais donc lui poser des questions sur la pensée créatrice. Il s'est finalement avéré qu'elle n'a pas retravaillé cette CT, définie au moment du PECARO.</i></p>	<p>Sources possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - PECARO - savoirs théoriques (« savants ») : auteurs, didacticiens, pédagogues, etc. - (identification de compétences à partir de) pratiques sociales de référence et / ou savoirs experts (savoirs plutôt « pratiques ») - autres plans d'études (précédents, étrangers) - vos propres idées - vos expériences (lié à votre pratique, d'enseignante p.ex.) <p>→ Sur quelle base se sont opérés vos choix ? (légitimité sociale, effet de « mode », expertise dans un domaine/ sur un auteur, hasard, discussions au sein de la commission, etc.)</p> <p>Pourquoi, dans les CT, parle-t-on de « pensée créatrice » alors que ce qui est ensuite décrit sous ce terme fait plutôt référence à la « pensée créATIVE » (cf. article Puozzo/ Martin) ? (est-ce dû à l'influence du plan d'études canadien, qui parle de pensée créatrice dans les « compétences transversales » ?)</p> <p>Utilisation d'auteurs ? p.ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rogers (vision humaniste, importance de la part sensible (CT), climat particulier à mettre en place (commentaires généraux) rappelant la liberté psychologique et la sécurité, nécessaire chez lui pour la créativité ; « associations inhabituelles » à expérimenter (A21AV, CT pensée créatrice), rappelant l'habileté à jouer avec les éléments que Rogers met en avant comme condition interne de la créativité) - Vygotsky (activité reproductrice vs. combinatoire ou créative, qui demande associations pour créer qqch de nouveau) ; - Lubart : vocabulaire utilisé rappelant sa définition de la créativité – production nouvelle et adaptée au contexte – (A21AV p.ex. : « produit quelques réponses différentes, innovantes et 	TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clés, évtl. opérations de transposition didactique

	<p>adaptées à une sollicitation sous forme d'images », « Recherche de réponses multiples, différentes et adaptées à partir de sollicitations variées ») (rappelle aussi fluidité et flexibilité de Torrance) ; développement de la persévérance et de la patience (commentaires généraux), nécessaires à la créativité selon Lubart</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piaget (importance de la création, du risque, de la liberté à laisser aux élèves ; cf. « prise de risques » dans commentaires généraux) - Torrance (terme « flexibilité » dans CT/ pensée créatrice) 	
3. Fiche annexe : personnes encore à voir → pouvez-vous m'aider à compléter ?	Qui s'est occupé des commentaires généraux de la partie Arts ?	TD : noosphère
4. Dates PECARO/ PER exactement	Processus PECARO/ PER, décrire en qq mots (quel était le but, pourquoi c'est devenu le PER, etc.)	TD : processus de transposition
5. Esprit, philosophie PER/ PECARO = faire rédiger le PER/ PECARO par des gens du terrain ? Comment ont été sélectionnés les gens qui ont participé à la rédaction ?	Lien avec « l'approche par compétences » ?	TD : noosphère, sources de la transposition
6. Outre les sources que vous m'avez transmises par e-mail, savez-vous si le PECARO se base fortement sur ce qui a été fait avant (plans d'études cantonaux/ Genève + CIRCE, 1972/ PE 1989) ou ailleurs (plan d'études canadien)?		TD : sources de la transposition

ANNEXE III – GRILLE DE L'ENTRETIEN CB

A. Travail dans la commission du PER chargée des AVI (élaboration de la partie AVI/ PER)		
Question	Relances/ questions subsidiaires	Thématique (cadre théorique)
0. Participation à PECARO : - de quand date votre participation à la conception du PECARO ? - comment avez-vous été choisie pour participer au PECARO ?		TD : processus de transposition
1. Partie générale Arts (dans le PER = commentaires généraux, mais cela existait déjà dans le PECARO) : <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous participé à cette rédaction ? • Si oui, vous rappelez-vous sur quoi vous vous êtes basés pour le faire ? (sources) 	Sources possibles : - savoirs théoriques (« savants ») : auteurs, didacticiens, pédagogues, etc. - (identification de compétences à partir de) pratiques sociales de référence et / ou savoirs experts (savoirs plutôt « pratiques ») - autres plans d'études (précédents, étrangers) - vos propres idées - vos expériences (lié à votre pratique, d'enseignante p.ex.) Auteurs cités dans le document de V. Marc : Lagoutte, Gaillot, Petite fabrique de l'image (Fozza et al.), Magazine Beaux-arts/ L'art à l'école (pour les AVI) Avez-vous encore des documents relatifs à cela ? Quand on lit le PER/ PECARO, on pense parfois à certains auteurs. Pourquoi les inspirations ne figurent-elles pas de manière explicite (p.ex. Rogers pour l'approche humaniste)? → Sur quelle base se sont opérés vos choix ? (légitimité sociale, effet de « mode », expertise dans un domaine/ sur un auteur, hasard, discussions au sein de la commission, etc.)	TD : sources et opérations de transposition
2. Les objectifs généraux du domaine Arts tels que formulés dans le PECARO sont très proches de ceux du <u>plan d'études genevois</u> conçu quelque temps auparavant/ en parallèle. Est-ce que cela a été une source d'inspiration importante ?	D'autres plans d'études aussi ? p.ex. Québec. CIRCE 1972 ? GRAP 1989 ?	TD : sources et opérations de transposition
3. « Art/ Arts », c'est un terme dont la définition n'est pas évidente... Avez-vous dû réfléchir à une définition / une	En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. Gaillot , didacticien des arts Ou l'art comme expression (cf. utilisation du terme langage, cf. visées prioritaires,	TD : sources et contenu du programme, comparaison avec

<p>conception, et si oui,</p> <ul style="list-style-type: none"> - laquelle a été retenue ? - sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion ? 	<p>etc.) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ? (la définition retenue vous fait-elle penser à un auteur)</p>	<p>auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>4. « Expérimentation » : il est question à plusieurs endroits d'expérimenter, surtout en lien avec les techniques (explorer → expérimenter → exercer).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ? - Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion/ définition ? 	<p>En particulier : utilisation d'auteurs ? de nombreux auteurs mettent en avant l'importance de l'expérimentation et/ ou de l'expérience, en particulier en arts, comme p.ex. Gaillot (didacticien), Rogers, Piaget, Freinet (tâtonnement expérimental), Dewey, Ferrière ; en général, leur vision est cependant plus « fondamentale » : l'expérience ou l'expérimentation est <u>au centre</u> (≠ PER), et pas seulement pour ce qui est des techniques, mais de manière générale (Dewey définit même l'art comme une expérience) ; Dewey lui donne une place centrale, à l'expérience vécue et réfléchie ; ici cela semble bcp moins le cas.</p> <p>Est-ce que le fait d'évoquer à plusieurs reprises l'importance de faire travailler les élèves sur un « projet » va aussi dans le même sens (expérience, expérimentation au centre) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>5. « Expression » : la notion est centrale (déjà dans visées prioritaires).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ? - Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion/ définition ? 	<p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. Freinet (expression, expression libre), Dewey, Rogers (importance de l'individu, du « je » via l'expression).</p> <p>Est-ce que la place centrale laissée à l'expression, souvent en lien avec les émotions, fait référence à une approche humaniste de l'éducation, et de l'art dans l'éducation, qui chercherait à permettre aux élèves d'actualiser leur potentiel humain (en référence par exemple à Rogers) (cf. « formation équilibrée de l'individu », commentaires généraux Arts) ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p> <p>Didactique</p>
<p>6. « Emotions » : la notion est aussi bien présente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelle raison avez-vous retenu cette notion ? - Sur quoi vous êtes-vous basés pour la réflexion ? 	<p>En particulier : utilisation d'auteurs ? p.ex. H. Read (éducation par l'art) (remettre l'émotion/ l'instinct à l'école, contre l'unique rationnel, sinon c'est comme un oiseau qui essaie de voler avec une seule aile) ; Dewey ; Kopf / Herz/ Hand , vision holistique, globale</p> <p>Est-ce que la place centrale laissée aux émotions, fait référence à une approche humaniste de l'éducation, et de l'art dans l'éducation, qui chercherait à permettre</p>	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clé</p> <p>Evtl. Opérations de transposition</p>

	<p>aux élèves d'actualiser leur potentiel humain (en référence par exemple à Rogers) (cf. « formation équilibrée de l'individu », commentaires généraux Arts), ici en lien avec la « reconnaissance de la part sensible » citée dans la pensée créatrice/ CT ?</p> <p>S'il n'y a pas eu de reprise explicite d'auteurs, en voyez-vous en filigrane ?</p>	Didactique
<p>7. Créativité : il en est question de plusieurs manières dans le PECARO, lié tantôt au processus créateur (générateur, le faire, la production) et tantôt au processus créatif (création nouvelle et adaptée, innovation, inventivité, etc.). En particulier elle apparaît par le biais de la « pensée créatrice » dans les CT, qui revient dans les commentaires généraux du domaine.</p> <p>- Avez-vous eu une réflexion sur la notion de créativité/ pensée créatrice/ créative ?</p> <p>- sur quelles sources s'est basée cette réflexion ?</p>	<p>Sources possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoirs théoriques (« savants ») : auteurs, didacticiens, pédagogues, etc. - (identification de compétences à partir de) pratiques sociales de référence et / ou savoirs experts (savoirs plutôt « pratiques ») - autres plans d'études (précédents, étrangers) - vos propres idées - vos expériences (lié à votre pratique, d'enseignante p.ex.) <p>Pourquoi insistance sur la production, plutôt que sur les opérations cognitives créatives ?</p> <p>Utilisation d'auteurs ? p.ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rogers (vision humaniste, importance de la part sensible (CT), climat particulier à mettre en place (commentaires généraux) rappelant la liberté psychologique et la sécurité, nécessaire chez lui pour la créativité ; « associations inhabituelles » à expérimenter (A21AV, CT pensée créatrice), rappelant l'habileté à jouer avec les éléments que Rogers met en avant comme condition interne de la créativité) - Vygotsky (activité reproductrice vs. combinatoire ou créative, qui demande associations pour créer qqch de nouveau) ; - Lubart : vocabulaire utilisé rappelant sa définition de la créativité – production nouvelle et adaptée au contexte - Piaget (importance de la création, du risque, de la liberté à laisser aux élèves ; cf. « prise de risques » dans commentaires généraux) - Torrance (terme « flexibilité » dans CT/ pensée créatrice) 	<p>TD : sources et contenu du programme, comparaison avec auteurs-clés, évtl. opérations de transposition didactique</p>

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 14 février 2019.