



HAL
open science

L'enseignement de l'histoire des arts, un outil pour les apprentissages en géographie, au cycle 3 ?

Marika Roques

► **To cite this version:**

Marika Roques. L'enseignement de l'histoire des arts, un outil pour les apprentissages en géographie, au cycle 3 ?. Education. 2016. dumas-01384662

HAL Id: dumas-01384662

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01384662>

Submitted on 16 Nov 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

*Master « Éducation et métiers de
l'Enseignement du premier degré », 2^{ème} année*

Option 2.D – La polyvalence dans l'enseignement :
pluridisciplinarité et pratiques innovantes.

*L'enseignement de l'histoire des arts,
un outil pour les apprentissages en géographie, au cycle 3 ?*

Mémoire dirigé par : Michèle dell'Angelo-Sauvage

2015-2016, ESPE de l'Académie de Créteil

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
I. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE	5
1) Qu'est ce que l'enseignement de l'Histoire des Arts ?	5
a) La distinction entre l'Histoire des Arts et l'Histoire de l'art.	5
b) Les objectifs de l'enseignement de l'histoire des Arts.	6
2) Pourquoi introduire l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école primaire ?	7
a) Historique de l'enseignement artistique au sein de l'école primaire.	7
b) Les enjeux de l'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire.	9
3) La demande institutionnelle de l'enseignement de l'histoire des arts.	12
a) Les instructions officielles : l'histoire des arts au cycle 3.	12
b) Les instructions officielles : Enseigner l'histoire des arts.	13
II. LE TRAITEMENT ILLUSTRATIF DE L'IMAGE : L'UTILISATION D'UNE OEUVRE PICTURALE AU SEIN DES APPRENTISSAGES.	15
1) L'image et sa lecture.	15
a) Qu'est-ce qu'une image ?	15
b) Lire une image.	16
2) L'impact de l'image sur les apprentissages scolaires.	18
a) Le rôle de l'image dans les apprentissages scolaires.	18
b) Le statut de l'image en géographie.	20
III. ABORDER L'INTERDISCIPLINARITÉ EN HISTOIRE DES ARTS.	21
1) Qu'est-ce-que l'interdisciplinarité ?	21
a) L'interdisciplinarité : définition.	21
b) L'interdisciplinarité : L'intégration dans les enseignements.	23
2) Mettre en œuvre l'interdisciplinarité.	24
a) Un modèle interdisciplinaire.	24
b) Favoriser l'interdisciplinarité en histoire des arts.	26
3) L'interdisciplinarité, une voie pour remédier aux obstacles propres à la géographie.	27
a) La géographie : les obstacles à la réflexion.	27
a) La géographie : les solutions en terme d'apprentissages.	28
IV. PROBLÉMATISATION, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE. ..	29
V. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES.	30
1) Présentation du dispositif de recueil des données.	30
2) Les participants.	30
3) Le matériel.	31

4) Les procédures de réalisation de la séance.	33
VI. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES.	35
1) Présentation du dispositif d'analyse des données.	35
2) Les résultats.	37
VII. CONCLUSION.	42
1) Conclusion et éléments de discussion.	42
2) Limites et perspectives.	44
BIBLIOGRAPHIE.	46
INDEX DES ANNEXES.	50

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai fait le choix de m'intéresser à l'enseignement de l'histoire des arts et plus particulièrement à son utilisation en tant qu'outil interdisciplinaire au sein de l'école primaire. Nouvellement intégrée, l'histoire des arts fait office d' « ovni » parmi les spécialités enseignées. Ses enjeux, ses objectifs, son contenu pédagogique semblent encore imprécis et demeurent une source de difficulté pour les instituteurs, notamment les plus anciens, dont la formation n'a jamais examiné ces thématiques.

Dans ce but, nous proposons d'interroger l'impact de l'étude d'une ou plusieurs œuvres d'art sur les apprentissages menés dans les disciplines enseignées au cycle 3. À l'aide d'un dispositif comparatif entre deux méthodes d'enseignement, dans lequel seulement un groupe aura accès aux images d'art, nous allons tenter de définir si l'analyse d'une œuvre d'art va permettre à l'élève d'acquérir des connaissances supplémentaires dans le domaine de la géographie. L'intérêt de cette étude de cas étant de déterminer si une séance en géographie dirigée par une approche en histoire des arts engrange des savoirs nouveaux et des aptitudes inédites chez l'élève. En effet, nous partons du principe que l'analyse d'une œuvre d'art contribue à fonder des compétences théoriques et cognitives, généralement peu développées par l'apprenant, en géographie (Vezein (1988) ; Gardner (1996) ; Meunier (1998)). Elle faciliterait par conséquent, la compréhension de la leçon par l'enfant, lui permettant de saisir l'ensemble des notions étudiées dans leur globalité. Pour tenter de répondre à ces hypothèses, nous allons essayer de définir la notion d'image, ses effets et risques sur les apprentissages et la manière d'organiser son enseignement le plus efficacement possible (Tisseron (1995) ; Philippot (2007)). Les instructions officielles décrivant l'histoire des arts comme un enseignement de « culture partagée » (BOEN n°32 du 28 août 2008, Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008, Préambule), nous nous questionnons sur la manière de mettre en œuvre des démarches interdisciplinaires pertinentes (Fourez, Mathy, Englebert-Lecomte (1993) ; Ardouin (1997) ; Danjoux (2001)) à mettre directement en lien avec la formation en géographie. Pour cela, nous présentons le cadre théorique et sa correspondance avec la méthodologie expérimentée, en nous intéressant aux enjeux liés à l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire aujourd'hui, à l'utilisation d'une image d'art au sein des apprentissages ainsi qu'à la fondation d'une séquence interdisciplinaire couplée à la géographie.

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

1) Qu'est ce que l'enseignement de l'Histoire des Arts ?

a) La distinction entre l'Histoire des Arts et l'Histoire de l'art.

L'enseignement de l'Histoire des Arts à l'école primaire est un enseignement transversal et pluridisciplinaire, organisé par une équipe pédagogique, sans exiger de l'élève une pratique artistique effective. Il s'agit d'un « croisement » à plusieurs échelles, de moyens d'expression à finalités esthétiques, basé sur une approche sensible des œuvres d'art. Il permet ainsi aux écoliers de se construire une culture artistique fondée sur la maîtrise de repères historiques et culturels tout en favorisant l'acquisition de clés de compréhension nécessaires à l'appréhension d'une œuvre d'art. Nouvellement intégré au sein des programmes de l'école primaire par le Ministère de l'Éducation Nationale, ce récent « enseignement de culture artistique partagée »¹ est fréquemment sujet à de nombreux débats quant à sa signification même. Christian Vieaux², inspecteur général de l'Éducation Nationale en charge des Arts Plastiques, en propose une définition qui repose principalement sur sa distinction avec l'histoire de l'art.

Dans un premier temps, il convient de discerner les principales finalités de ces deux enseignements. L'histoire de l'art se concentre sur les œuvres en lien avec les disciplines des Beaux-Arts et de l'Architecture en les analysant sous divers aspects : l'étude du sens de l'œuvre, le contexte de création de l'artiste, la réception artistique auprès du public ainsi que la toile de fond spirituelle, culturelle et sociale de l'œuvre d'art. A l'inverse, l'enseignement de l'histoire des arts se focalise sur six domaines précis : les arts visuels, les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son et les arts du spectacle vivant. L'accent est mis sur la dimension sensible lors du contact avec l'œuvre d'art tout en privilégiant trois types d'analyse : le contexte (religieux, politique, idéologique, économique, social), la technique (la relation entre les formes, les significations et usages) ainsi que l'insertion des œuvres et des démarches artistiques dans le cadre d'une réflexion esthétique.

¹ BOEN n°32 du 28 août 2008, Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008, Préambule.

² VIEAUX, C. (2008). Histoire de l'art, histoire des arts. *Bulletin départemental n°103*. Inspection académique du Nord.

Dans un second temps, ce sont la formation et le champ de l'éducation des deux enseignements qui divergent. Tandis que l'histoire de l'art est essentiellement étudiée au sein de l'université dans les départements de Sciences Humaines ou des écoles d'études supérieures spécialisées dans la culture artistique, l'histoire des arts est obligatoire au sein de l'école depuis 2008 et des collèges et des lycées généraux, technologiques et professionnels français depuis 2009.

Dans un dernier temps, les approches et les démarches se veulent différentes. L'histoire de l'art est transdisciplinaire dans le sens où elle fait appel à diverses disciplines de recherche telles que : l'archéologie, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie voire la philosophie et l'ethnographie. Elle se fonde sur deux démarches dominantes, d'une part l'étude d'un corpus d'œuvres et d'artistes en prenant en compte leurs interactions avec les domaines précédemment cités et les notions relatives aux mouvements, écoles, courants artistiques étudiés. D'autre part, elle sous-tend une conception plus théorique à travers le questionnement du « discours sur l'art ». Au contraire, l'histoire des arts repose sur une approche pluridisciplinaire et transversale simultanée, regroupant des matières intégrées à la culture humaniste comme : la littérature, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les arts visuels, l'éducation musicale, les langues étrangères y compris des enseignements scientifiques et technologiques comme les sciences expérimentales ou l'Éducation Physique et Sportive. Sa démarche quant à elle, s'appuie sur le découpage des programmes d'histoire (La Préhistoire à l'Antiquité gallo-romaine, le Moyen-Âge, les Temps Modernes, le XIX^{ème} siècle, le XX^{ème} siècle et notre époque) en abordant des aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales). Les œuvres peuvent être abordées seules ou en interdisciplinarité à partir des savoirs spécifiques à chaque matière.

b) Les objectifs de l'enseignement de l'histoire des Arts.

L'arrêté du 11 juillet 2008 fixant l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée met en exergue cinq objectifs essentiels.

Tout d'abord, il précise : « d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations »³, soit de favoriser la rencontre directe avec les œuvres voire avec les artistes/acteurs culturels, lors de visites de musées, centres artistiques et

³ BOEN n°32 du 28 août 2008, Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008, Articles Annexes, Objectifs.

culturels, d'itinéraires urbains et d'encourager la fréquentation des théâtres, de bibliothèques, de cinémas, d'opéras ou de salles de concert. Faute de moyens, la rencontre pourra également s'esquisser à l'aide de supports médiatisés (enregistrements, projections, films, reproductions, sites Internet etc.). Dans cette continuité, l'arrêté préconise ensuite de : « les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique »⁴. L'histoire des arts est ainsi déterminante dans le sens où elle permet de façonner les individus. Elle contribue à la construction de l'élève élargissant son savoir au-delà des simples connaissances scolaires. C'est à l'extérieur de l'école que l'enfant en tire ses principaux bénéfices à travers la sollicitation de sa curiosité, la stimulation de sa créativité, le développement de son désir d'apprendre etc. Pour cela, le troisième point stipule : « de leur permettre d'accéder progressivement au rang d'"amateurs éclairés", maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art »⁵. L'histoire de l'art doit avant tout, face à une œuvre d'art, créer un certain plaisir chez l'élève : laisser s'exprimer sa sensibilité, ses opinions, accepter l'altérité des points de vue, aiguïser son regard en lui fournissant les outils adaptés à la compréhension de celle-ci. Il est également important de ne pas omettre les apprentissages théoriques afin que l'enfant se fabrique une : « culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence »⁶. De cette manière, il maîtrise une série de repères historiques et culturels qui lui permettront d'une part, d'approcher le sens des œuvres étudiées en lien avec l'époque et la société dans lesquelles elles ont été réalisées et faciliteront d'autre part, la mise en réseau de ses connaissances. Enfin, le dernier objectif entend : « donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture »⁷, souvent méconnus, dans le but de saisir tous les aspects techniques et créatifs des œuvres étudiées.

2) Pourquoi introduire l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école primaire ?

a) Historique de l'enseignement artistique au sein de l'école primaire.

⁴ Ibid, p.2.

⁵ Id, art.annexe, Objectifs.

⁶ Id, art.annexe, Objectifs.

⁷ Id, art.annexe, Objectifs.

Avant les années 70, en France, il n'existait pas à proprement parler d'éducation artistique ou d'action culturelle au sein des programmes scolaires. Seules étaient dispensées, non systématiquement, deux heures d'instruction musicale et de cours de dessin par semaine. En effet, l'enseignement d'une culture artistique demeure jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, celui d'un savoir utilitaire et professionnel, au service de la société française et de la monarchie. C'est véritablement à partir de 1968 que commence à émerger l'idée d'une revalorisation de l'éducation artistique à l'école primaire.

Lors du colloque d'Amiens⁸, durant la même année, professionnels et militants, entendent bâtir les bases d'une nouvelle pédagogie ; Pédagogie notamment axée sur l'apprentissage artistique en milieu scolaire, le développement des sorties éducatives culturelles ainsi que l'ouverture sur le monde contemporain et ses artistes.

Dans la lignée de ces premières aspirations visant l'accès à une formation artistique dès le plus jeune âge, le ministère de l'Éducation Nationale en partenariat avec le ministère de la Culture depuis 1971⁹, va au fil des années édicter une série de lois encourageant ces démarches. Le programme d'accord du 25 avril 1893¹⁰ préconise par exemple, diverses avancées comme : "la cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel par des programmes éducatifs communs", "des programmes conjoints de formation des maîtres et des artistes intervenant dans les écoles", "la création ou l'extension de diverses activités d'éveil artistique" etc. La loi du 6 janvier 1988, recommande de la même manière, une entrée des établissements scolaires aux : « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine [...] qui peuvent apporter leur concours aux enseignants »¹¹.

En 2000, les ministres de l'Éducation Nationale (Jack Lang) et de la Culture (Catherine Tasca) présentent un plan de cinq ans¹² en faveur du développement des arts et de la culture à l'école afin d'étendre les partenariats, d'augmenter les budgets alloués à ces disciplines et de mettre l'accent sur les pratiques artistiques dans les écoles primaires.

⁸ Colloque d'Amiens (1968). *Pour une nouvelle école*.

⁹ Date de création du Fonds d'intervention culturelle (FIC), œuvre majeure de la politique de développement culturel, qui permet de concrétiser la collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture, et entre l'État et les collectivités locales

¹⁰ *Protocole d'Accord Éducation - Culture*, 25 avril 1983, Ministère de l'Éducation nationale – Ministère délégué à la culture. Les ministres signataires, Alain Savary (Éducation nationale), Jack Lang (Culture) et Roger-Gérard Schwartzberg (secrétaire d'État aux universités) reconnaissent la complémentarité de leurs missions respectives, et déclarent vouloir faciliter la rencontre entre les deux secteurs.

¹¹ *Loi relative aux enseignements artistiques* (6 janvier 1988). n°88-20.

¹² *L'éducation artistique et culturelle pour tous*, « Un plan à cinq ans ». Conférence de presse du 14 décembre 2000, Ministère de la Culture et de la Communication.

En 2002, sous le ministère Jack Lang, des changements importants se profilent. Les programmes sont remodelés et modifiés, consacrant une section dédiée à l'éducation artistique". Sous cet intitulé, ils généralisent et élargissent l'enseignement des arts déjà à l'œuvre ("Arts Plastiques" devenus "Arts Visuels", Musique) à d'autres domaines tels que : l'image (photographie, vidéo, cinéma...), l'architecture, le théâtre, la poésie, rattachés au programme de littérature, tandis que la danse est rattachée au domaine de l'Éducation Physique et Sportive. De plus, les enseignants ont le devoir d'organiser leurs pédagogies autour de trois types d'activités : apporter des outils pour développer la créativité de l'élève, rencontrer des œuvres contemporaines et du patrimoine, et acquérir un savoir pour développer ses compétences d'expression.

En 2005, sous le ministère François Fillon, les compétences citées précédemment, se trouvent par le biais d'une nouvelle circulaire¹³, intégrées au domaine relevant de la "Culture Humaniste" de par leurs apports à : la maîtrise du langage, à l'éducation civique et sociale et surtout à la constitution et l'appropriation d'un patrimoine commun. De même que, se crée le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle¹⁴ chargé de promouvoir et de soutenir l'éducation artistique en vue de permettre aux enfants de développer des capacités propres à la sensibilité artistique. Dans ce but, plusieurs actions sont initiées, notamment la vérification des initiatives prises par les collectivités, associations, artistes, professionnels etc., et de l'application des politiques culturelles mises en œuvre.

Enfin, en 2008, la circulaire¹⁵ sur le développement de l'éducation artistique et culturelle établit quatre orientations prioritaires : l'enseignement de l'histoire des arts, inclus dans les programmes, sur lequel on va fixer une attention particulière à l'évaluation, le déploiement de pratiques artistiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'accroissement de la fréquentation des lieux culturels parallèlement aux entrevues avec les artistes et les œuvres, et pour faciliter la mise en place de ces mécanismes, une formation adéquate des enseignants accompagnée de ressources disponibles adaptées aux nouveaux objectifs.

b) Les enjeux de l'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire.

¹³ BOEN n°05 du 3 février 2005. Circulaire n°2005-014 du 03/01/2005

¹⁴ Décret n°2005-1289 du 17 octobre 2005

¹⁵ BOEN n°19 du 8 mai 2008. Circulaire N°2008-059 du 29-4-200

L'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts au sein des programmes scolaires est avant tout une décision ministérielle. En effet, le président de la République François Hollande¹⁶ reconnaît l'éducation artistique et culturelle comme une mission prioritaire pour de multiples raisons. Premièrement, elle témoigne d'enjeux sociaux importants, prônant la réduction des inégalités. D'une part, elle favorise l'émergence d'une conscience collective ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance centré autour d'un patrimoine artistique et culturel universel et commun à tous les élèves. Les Instructions officielles affirment ainsi que : « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée, il concerne tous les élèves [...] conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde » (BOEN n°32 du 28 août 2008, Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008, Préambule). De plus, le fait de l'enseigner à l'école permet de pallier aux disparités qui s'exercent à l'extérieur de celle-ci, sa fréquence et sa prise en charge familiale et/ou associative variant d'un élève à l'autre. L'éducation scolaire devient un terrain paritaire grâce auquel chacun reçoit le même accès aux apprentissages et ressources disponibles. Le Ministère de l'Éducation Nationale le confirme : « Sans quoi, la seule prise en charge par les familles ou le monde associatif est facteur d'importantes inégalités »¹⁷.

L'insertion de l'enseignement de l'histoire des arts dans les programmes correspond également à une volonté étatique politique, c'est-à-dire à une réelle ouverture à l'éducation civique et morale. L'initiation à l'histoire des arts offre ainsi une manifestation concrète des principes fondateurs de la République inculqués à l'école. Le portail Éduscol, par exemple, précise : « À l'école élémentaire, l'enseignement moral et civique, la littérature (albums, romans, BD, contes, poésie, théâtre), l'histoire, les arts visuels, la musique, sont autant de domaines d'enseignement qui permettent d'aborder les valeurs et les symboles de la République, le respect de l'intégrité de la personne humaine, l'importance de la règle et du droit, le refus des discriminations de toute nature et les enjeux de la solidarité nationale »¹⁸.

Ensuite, elle participe à l'effort de démocratisation culturelle impulsé par les successifs ministères de la culture depuis 1959. Le champ culturel, ses acteurs, ses élus et ses

¹⁶ Id, Circulaire N°2008-059 du 29-4-200.

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. « Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique ». [En ligne] (Consulté le 31 mars 2015). Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/le-renforcement-de-leducation-artistique-culturelle-et-scientifique/>.

¹⁸ Éduscol. « Liberté de conscience, liberté d'expression : outils pédagogiques pour réfléchir et débattre avec les élèves ». [En ligne] (Consulté le 1er avril 2015). Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-et-debattre-avec-les-eleves.html>

fréquentations, traverse actuellement une période critique. L'enquête sur les pratiques culturelles des Français de 2008¹⁹ constate en effet divers phénomènes : la domination de la culture d'écran par rapport au recul de la radio, de la lecture de la presse et des livres chez plus jeunes ainsi que la stagnation des fréquentations des équipements culturels. L'introduction de l'histoire des arts dès la maternelle permettrait ainsi de sensibiliser, d'encourager et de faire se sentir concernées les nouvelles générations aux nombreuses propositions artistiques mises en place par le gouvernement et les territoires. Cet objectif est visible dans le discours de l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, Gilles de Robien, lors de l'installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle en octobre 2005 : « Aujourd'hui, plus que jamais, l'ouverture des esprits à l'art et à la culture est une mission essentielle de l'École de la République. À une époque où la vitesse et la rentabilité tendent à l'emporter sur tout le reste, il est bon que les jeunes gens sachent regarder gratuitement une œuvre, qu'ils apprennent à s'étonner d'une couleur, d'une forme, à vibrer, à s'émerveiller d'une mélodie, d'un mouvement, d'une intonation ; qu'ils apprennent aussi à déchiffrer et à rendre vivant le patrimoine que nous a légué l'histoire »²⁰.

Enfin, cela permet de contribuer à l'épanouissement personnel de l'élève et de le former en tant qu'individu et futur citoyen de la République. Le dernier enjeu concerne ici l'élève et sa construction humaine. Le ministère de l'Éducation Nationale appuie son utilité : « L'art et la culture – y compris la culture scientifique et technique – sont de puissants vecteurs de liberté, d'émancipation individuelle et d'intégration sociale. C'est pourquoi l'École doit contribuer à faire découvrir aux élèves la variété des richesses culturelles et, plus encore, à éveiller leur sensibilité artistique et créatrice »²¹. Il s'agit d'un outil performant qui éduque l'œil de l'enfant, lui apprend à regarder le monde autrement en développant de cette manière, sa sensibilité, sa créativité, son autonomie, son esprit critique ainsi que sa tolérance et son ouverture d'esprit. De plus, il cultive diverses manières de penser et d'agir qui offrent à l'adulte en devenir, des clefs et compétences indispensables pour s'orienter dans la société.

¹⁹ Ministère de la Culture et de la Communication, département des études, de la prospective et des statistiques. « Les pratiques culturelles des Français, les résultats de l'enquête 2008 ». [En ligne] (Consulté le 31 mars 2015). Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat.php>

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. « Intervention de Gilles de Robien lors de l'Installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ». [En ligne] (Consulté le 1er avril 2015). Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid765/index.html>

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. « Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique ». [En ligne] (Consulté le 31 mars 2015). Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/le-renforcement-de-leducation-artistique-culturelle-et-scientifique/>

3) La demande institutionnelle de l'enseignement de l'histoire des arts.

a) Les instructions officielles : l'histoire des arts au cycle 3.

Contrairement aux cycles 1 et 2, où l'enseignement de l'histoire des arts doit être introduit de manière « buissonnière », saisissant toutes les opportunités de côtoyer des œuvres d'art, l'enseignement de l'histoire des arts au cycle 3 est défini par les programmes de l'Éducation Nationale. Il devient une discipline à part entière, encadrée par un horaire annuel de vingt heures. La liberté de sa gestion (intégration dans l'emploi du temps, méthodologie, approche didactique) est laissée libre à l'enseignant. Son apprentissage repose sur trois piliers. Premièrement, les périodes historiques, en relation avec le programme d'histoire, qui recouvre des repères chronologiques (de la Préhistoire à l'époque contemporaine) ainsi que des aires géographiques et culturelles variés. Deuxièmement, les œuvres d'art doivent s'intégrer au sein de six grands domaines artistiques, tels que : les arts de l'espace (l'architecture, les jardins, l'urbanisme...), les arts du langage (la poésie, les contes ou fables, les romans...), les arts du quotidien (les pièces du mobilier, la joaillerie, les costumes, les textiles...), les arts du son (l'opéra, les chansons folkloriques et populaires, les bandes originales de films...), les arts du spectacle vivant (le cirque, le théâtre, les marionnettes, la danse...) et les arts visuels (la peinture, la sculpture, les œuvres cinématographiques...). Troisièmement, le professeur des écoles doit prendre en compte la liste de référence²², non obligatoire, proposant une série d'exemples d'œuvres exhaustive, censées aider l'instituteur à la mise en place concrète de séquences en histoire des arts. Le Bulletin Officiel n°32 du mois d'août 2008 préconise ainsi : « A la fin du cycle 3, l'élève aura étudié un certain nombre d'œuvres relevant de la liste de référence, appartenant aux six grands domaines artistiques et à chacune des périodes historiques ».

De plus, l'enseignement de l'histoire des arts en cycle 3 initie les élèves à l'analyse d'une œuvre d'art. Les textes officiels²³ insistent sur quatre critères d'approches plastique et sémiotique : l'étude des formes (les genres et styles artistiques, la composition etc.), l'étude des techniques (le support, les matériaux, la gestuelle etc.), la signification (le sens et le message transmis), l'usage (les fonctions, les destinataires etc.).

²² Éduscol. (Septembre 2008). « Liste d'exemples d'œuvres » (Mise à jour en octobre 2009). [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015). Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/59/4/HistoireArts_Liste_oeuvres_114594.pdf

²³ BOEN n°32 du 28 août 2008. Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008

De ce fait, cet enseignement donne lieu à un ensemble d'acquis attendus et supposés maîtrisés par les élèves. Le socle commun de connaissances et compétences²⁴ prévoit qu'à la fin du cycle 3, l'élève ait acquis des connaissances sur : « des formes d'expression, matériaux, techniques et outils, un premier vocabulaire spécifique – des œuvres d'Art appartenant à différents domaines artistiques – des grands repères historiques », des capacités de : « mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvre d'art - d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres avec l'aide des enseignants - d'identifier les œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle cette œuvre a été créée – d'échanger des impressions dans un esprit de dialogue » et des attitudes telles que : « la curiosité et créativité artistiques – l'initiation au dialogue et à l'échange – l'esprit critique – la concentration et la motivation ». Ces apprentissages sont collectés dans le cahier personnel d'histoire des arts afin de garder en mémoire une trace de la rencontre avec l'œuvre, des connaissances relatives à celle-ci, les impressions affectives et sensibles de l'élève. Leur validation s'effectue tout au long de l'année et de la scolarité de l'enfant à travers des évaluations adaptées à chaque niveau de classe en utilisant les supports en usage (bulletin, livret scolaire).

b) Les instructions officielles : Enseigner l'histoire des arts.

L'enseignement de l'histoire des arts suppose dans un premier temps, l'appui d'une équipe pédagogique, un partenariat entre un ou plusieurs professeurs des écoles et des équipes professionnelles. Le bulletin officiel du 28 août 2008²⁵ recense ainsi plusieurs collaborateurs possibles comme : les institutions artistiques et culturelles de l'État (les établissements de formation, les établissements publics à vocation artistique et culturelle), les ensembles patrimoniaux (lieux de mémoire, bâtiments religieux, chantiers de fouilles archéologiques etc.), les collectivités territoriales et les associations. La fréquentation de lieux culturels, les visites de musées, la rencontre directe avec les œuvres d'art, l'interaction avec un patrimoine de proximité (ou non dans le cadre des sorties scolaires), demeurant des voies d'entrée fondamentales des apprentissages en histoire des arts.

²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006) . Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n° 2006-830. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 29, I-XV.

²⁵ BOEN n°32 du 28 août 2008. Arrêté du 11-7-2008 – J.O. du 27-7-2008

Dans un second temps, son enseignement est en priorité mis en relation avec celui des autres disciplines, privilégiant ainsi une démarche interdisciplinaire. Par exemple, le bulletin officiel cité précédemment affirme que : « Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire [...] s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs. Par ailleurs, les enseignements artistiques renforcent leurs relations avec les autres disciplines des "humanités" », puis ajoute : « Enfin, l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux ». De cette manière, les instructions officielles encouragent fortement le couplage de l'histoire des arts avec les disciplines des "humanités" (enseignements artistiques, français, histoire géographie, éducation civique, langues vivantes), voire avec des champs plus élargis tels que les sciences, à la faveur d'un enrichissement mutuel. Ce type de pédagogie peut se développer par l'intermédiaire de projets artistiques et culturels. La circulaire interministérielle²⁶ du 3 mai 2013 propose : « À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, il est souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ». Ceux-ci ont pour but, selon le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle²⁷ (école primaire, collège) du 18 décembre 2014 : d'accroître l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe, de recourir à l'expérimentation, de pratiquer l'observation partagée et l'échange, de développer la créativité par émulation et de contribuer à l'engagement, l'implication personnelle dans un groupe. Ils peuvent prendre différentes formes, disciplinaire ou interdisciplinaire, partenariale ou gérée par le seul enseignant, d'ampleur variable selon le temps, les acteurs et médiateurs impliqués, les structures.

²⁶ Circulaire n°2013-073 du 3-5-2013.

²⁷ Conseil supérieur des programmes. (18 décembre 2014). « Projet de référentiel pour le parcours de l'éducation artistique et culturelle – école primaire – collège ». [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015). Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/16/2/Projet_de_referentiel_pour_le_parcours_d_education_artistique_et_culturelle_379162.pdf

II. LE TRAITEMENT ILLUSTRATIF DE L'IMAGE : L'UTILISATION D'UNE OEUVRE PICTURALE AU SEIN DES APPRENTISSAGES.

1) L'image et sa lecture.

a) Qu'est-ce qu'une image ?

Nous proposons d'interroger les recherches visant à définir si l'utilisation d'une œuvre d'art au sein des apprentissages du cycle 3, va permettre à l'élève d'acquérir des connaissances supplémentaires dans d'autres disciplines enseignées à ce niveau. Dans ce but, il serait intéressant d'approfondir l'étude de l'image, les mécanismes de sa lecture et ses effets sur les apprentissages des élèves. Selon la définition du dictionnaire encyclopédique Larousse²⁸ de 2002, le mot "image" est porteur de plusieurs sens : « Une représentation d'un être ou d'une chose par la photographie, le film etc. », « Représentation de quelqu'un, quelque chose par certains effets optiques », « Ce qui reproduit, imite ou évoque quelqu'un, quelque chose » etc. Malgré sa polysémie, le mot dénote une représentation visuelle, plus spécifiquement d'un ensemble de signes, structurés au sein d'un espace clôturé, déterminant un rapport de ressemblance avec une réalité concrète ou abstraite. Le signe étant, dans sa définition au sens large, un objet porteur d'une signification, le résultat d'une interdépendance entre la forme et le contenu de l'objet.

Il existe différentes typologies d'images, fixes ou mobiles, telles que : le tableau, le dessin, le croquis, l'ébauche, l'esquisse, le graphique, le schéma, l'hologramme, le reflet, l'art et la photographie. L'affiche étant considérée comme un art depuis l'introduction de l'art nouveau dans les grands courants de l'histoire des arts, elle possède l'un des plus faibles degrés d'iconicité, soit le plus petit degré de similitude entre l'image et l'objet qu'elle est censée représenter, offrant ainsi une faible analogie avec le réel. En outre, si l'on examine une image, elle renvoie le regardant à trois réalités distinctes : un signifiant plastique (ensemble de caractéristiques généralement mêlées les unes aux autres : forme, couleur, matière, traits...), un signifiant figuratif (le contenu, la représentation d'une réalité figurative ou abstraite) et un signifiant symbolique (correspondance à travers un code, d'un concept, d'une idée avec l'objet représenté). De cette manière, ces trois signifiants génèrent des compétences disparates chez l'observateur de l'image : le plaisir esthétique corrélé au regard et à l'émotion, la faculté

²⁸ *Dictionnaire encyclopédique. Larousse.* (2002). Image, p. 782, ISBN 2-03-520154-3

de compréhension à travers un apport d'informations ainsi que la faculté d'interprétation à travers l'accès aux symboles.

Par ailleurs, le portail Éduscol²⁹ délimite plusieurs fonctions de l'image à l'école primaire :

- L'image à fonction narrative : Elle cherche à conter, relater une histoire lorsqu'elle prend le relais du récit ou l'accompagne comme dans la bande dessinée.
- L'image à fonction descriptive : Elle à cherche à décrire, compléter un texte.
- L'image à visée explicative : Elle apporte une ou plusieurs explications qui peuvent être des compléments ou non, au texte.
- L'image à visée informative : Elle apporte une ou des informations qui peuvent être des compléments ou non, au texte.
- L'image à visée argumentative : Elle cherche à convaincre, dénoncer, communiquer, persuader etc.
- L'image esthétique : Création d'un plaisir visuel, circulation fluide et harmonieuse du regard.

b) Lire une image.

Durant sa scolarité, l'élève apprend au fur et à mesure à ne pas recevoir passivement une image mais à la lire en recourant à des stratégies adaptées. Lire une image exige d'abord de dresser l'inventaire de ses composants d'un point de vue neutre, distancé et objectif. Une image étant par définition, polysémique. Gervereau (2000) met en place une grille de référence qui à l'aide des éléments collectés, va organiser et aboutir à l'analyse de l'image. Cette dernière se décompose en trois phases : La description, l'étude du contexte et l'interprétation.

Description	Technique
	<ul style="list-style-type: none">- Nom de(s) l'émetteur(s)- Mode d'identification des émetteurs- Date de production- Type de support et technique- Format- Localisation

²⁹ Éduscol. (29 novembre 2013). « La lecture de l'image ». [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015). Disponible sur : http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture_de_image

	<p>Stylistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre de couleurs et estimation des surfaces et de la prédominance - Volume et intentionnalité du volume - Organisation iconique (Quelles sont les lignes directrices ?) <hr/> <p>Thématique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel titre et quel rapport texte-image - Inventaire des éléments représentés - Quels symboles - Quelles thématiques d'ensemble ? (Quel sens premier ?)
<p>Étude du contexte</p>	<p>Contexte en amont</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quel « bain » technique, stylistique, thématique est issue l'image ? - Qui l'a réalisée et quel rapport avec son histoire personnelle ? - Qui l'a commanditée et quel rapport avec l'histoire de la société du moment ? <hr/> <p>Contexte en aval</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'image connut-elle une diffusion contemporaine du moment de sa production ou une (des) diffusion(s) ultérieure(s) ? - Quelles mesures ou témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps ?
<p>Interprétation</p>	<p>Significations initiales, significations ultérieures</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le ou les créateurs de l'image ont-ils suggéré une interprétation différente de son titre, de son légendage, de son sens premier ? - Quelles analyses contemporaines de son temps de production pouvons-nous retrouver ? - Quelles analyses postérieures ? <hr/> <p>Bilan et appréciations personnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - En fonction des éléments forts relevés dans la description, l'étude du contexte, l'inventaire d'interprétations étagées dans le temps, quel bilan général en déduisons-nous ? - Comment regardons-nous cette image aujourd'hui ? - Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel - annoncé

	comme telle – pouvons-nous donner ?
--	-------------------------------------

Ces catégories englobent des caractéristiques plus spécifiques : le sujet, les personnages et leur description physique, les objets, le décor, le cadrage, les lignes de force, le graphisme, les matières, la typographie, le rythme, la hiérarchisation des éléments, l'opinion personnelle etc.

Par conséquent, l'inventaire de des composants de l'image, facilite l'accès à l'interprétation, clef de sa lecture, afin de percer ses multiples significations, immédiates puis plus subtiles. Il s'agit de pénétrer le discours construits à partir de l'image. Or, Barthes (1964) distingue, selon les cas, trois parties essentielles dans la lecture d'une image : le message linguistique (Expression des idées, présentes ou absentes, reliant le signe-le mot-le concept et l'idée représentée), le message iconique non codé ("l'image littérale dénotée") et le message iconique codé ("l'image symbolique connotée"). Combinés, explorés individuellement puis dans leur généralité, ces trois messages saisissent l'image dans sa globalité, en mettant en exergue sa structure d'ensemble, ses attributs plastiques, sa fonction, son sens et le propos véhiculé.

2) L'impact de l'image sur les apprentissages scolaires.

a) Le rôle de l'image dans les apprentissages scolaires.

L'image dispose-t-elle d'un rôle efficace dans les apprentissages ? Pour en juger, il faut analyser son impact sur les élèves et leur formation. D'après Jean-François et Liliane Vezein (1988), les images sont : « des moyens d'expression qui orientent l'activité cognitive de l'élève dès le début de l'apprentissage et répondent à des besoins d'information fondamentaux »³⁰. En effet, les images peuvent constituer des outils didactiques performants auprès des écoliers. Elles facilitent la compréhension des savoirs enseignés, en fournissant des informations supplémentaires à l'élève, tout en lui permettant de se représenter et de s'appropriier l'objet d'étude en question. Elles véhiculent ainsi du sens à la leçon, en particulier lorsque celle-ci est déconnectée de l'expérience réelle ou vécue de l'enfant. Elle s'inscrit donc dans une logique motivationnelle, agissant sur ses processus cognitifs,

³⁰ VEZIN, J-F., & VEZIN, L. (1988). Illustration, Schématisation et activité interprétative. *Bulletin de psychologie*, Vol.386, 655-666.

notamment au niveau de la compréhension. Ajoutons également que l'impact de l'image est d'autant plus marquant lorsqu'il s'agit d'une œuvre d'art. De par sa fonction esthétique, une œuvre d'art fait appel à l'imagination, à la sensibilité voire à la dimension effective de l'élève, s'imprimant de façon durable au sein de ses mécanismes de mémorisation. Richaudeau (1999) indiquant que : « les formes de mémoire les plus importantes sont celles de nature visuelles et affectives »³¹. En outre, si l'on se réfère à la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983), l'image s'avère être un dispositif particulièrement efficace pour les apprenants dotés d'une « intelligence visuo-spatiale ». Ceux-ci ont la capacité de percevoir et de se construire des images mentales de l'espace. Raisonnant de manière abstraite, les écoliers dotés de cette intelligence ont fréquemment besoin de l'appui d'une image, d'un croquis ou d'un schéma pour comprendre et s'exprimer librement.

Néanmoins, l'image n'est pas toujours une source fiable dans une classe. Tisseron (1995), docteur en psychologie et psychanalyste, assimile trois types de pouvoirs à l'image³². Le premier, le pouvoir d'enveloppement, pousse à croire qu'une image est vue et perçue de façon identique par les individus. Or, à l'inverse, la perception d'une image est dépendante d'une multitude de facteurs : la pluralité des supports, le cadrage, la diversité des propositions, les conceptions, capacités individuelles et intellectuelles de la personne, les différents parcours scolaires, les vécus socioculturels. Le second, le pouvoir de transformation, indique que l'image opère irrémédiablement une modification intérieure chez l'individu. À double sens, le danger consiste à l'accepter tout en se laissant contrôler par cette dernière. Enfin, le troisième, le pouvoir de confusion, est d'envisager l'image comme réelle. L'observateur s'y identifie malgré la reconnaissance de son artificialité, faussant sa perception de la réalité. À cela s'ajoute les travaux de Meunier (1998)³³, selon lesquels l'immédiateté de l'image vis-à-vis du verbal freinerait la réflexion de l'apprenant. On reproche à son caractère instantané de persuader au lieu de démontrer, de stimuler l'imagination au lieu d'appuyer une pédagogie méthodique.

Par conséquent, l'apport didactique d'une image est recevable au sein des enseignements scolaires à la condition que l'élève puisse analyser l'image et l'interpréter. Du moins, à l'école primaire, l'enseignant doit mettre en place les moyens et les stratégies adéquates au décryptage requis. Certes l'image peut apporter un surplus d'informations par rapport aux

³¹ RICHAUDEAU, F. (1999). *Des neurones des mots et des pixels*. Reillanne. Atelier Perrousseaux.

³² TISSERON, S. (1995). *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris : Dunod.

³³ MEUNIER, J-P. (1998). Connaître par l'image. In *Recherches en communication*, Vol.10.

données verbales correspondantes, mais elle ne peut se suffire à elle-même. Il est essentiel de fournir à l'élève les paramètres de décodage de cette forme de discours afin de prendre la distance nécessaire, de l'évaluer objectivement et d'en retirer les avantages décrits précédemment.

b) Le statut de l'image en géographie.

Les images sont omniprésentes dans les enseignements scolaires, en particulier dans les disciplines géographiques où la représentation du monde et de ses composants, est essentielle. Armand (1988) déclare : « En géographie ou en sciences naturelles, l'image modifie assez profondément la pratique pédagogique »³⁴. De cette manière, le recours aux images relève d'enjeux différents à ceux des autres matières.

Dans le domaine de l'enseignement géographique, le portail Éduscol met en exergue deux types d'exploitation possibles des images : « la carte et l'image sont utilisées comme des documents sur lesquels se construit le raisonnement géographique et comme composantes de la géographie des perceptions et des représentations. »³⁵, soit l'image peut être employée d'une part en tant que socle du cours ou d'autre part, être un objet d'étude à part entière. Toutefois, malgré la multiplication des images et de leurs typologies, liée aux nouveaux instruments technologiques, Philippot et Bouissou (2007) notent dans leur article, une systématisation des usages, des attitudes de l'élève et des activités, face à une image en géographie. Ils déclarent en conclusion : « Les cartes et les photographies, prises dans les logiques de la discipline scolaire, servent essentiellement à la réalisation d'« exercices-types » : décrire une photographie, faire une carte. « Exercices-types », que les élèves se doivent de savoir réaliser pour satisfaire aux attentes des évaluations »³⁶. Il semble donc que les enseignants fortement imprégnés de "modèles préconçus" concentrent majoritairement les activités impliquant des images, sur leur application, la manière de les réaliser plutôt que sur leurs objectifs, les raisons de leur réalisation. L'image conservant en priorité son statut de support de la séance. Celle-ci se réduit dans l'esprit des élèves à sa simple utilisation. Les

³⁴ ARMAND, M. (1988). L'image spatiale comme support pédagogique dans l'enseignement secondaire. *Revue de géographie de Lyon*, Vol.63, 30-36.

³⁵ Éduscol. (Mis à jour le 15 avril 2011). « Cartes et images dans l'enseignement de la géographie » [En ligne] (Consulté le 3 avril 2015). Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46005/cartes-et-images-dans-l-enseignement-de-la-geographie.html>

³⁶ BOUISSOU, C., PHILIPPOT, T. (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants ?. In *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n°40, 37- 49.

écoliers développent ainsi des stratégies minimalistes allant à l'encontre des apprentissages et n'attribuent que peu de sens aux représentations données. De ce fait, le portail Éduscol incite à la diversification des supports utilisés (graphiques, schémas explicatifs, tableaux statistiques), à la diversification des exercices (questionnaires, analyse, mise en réseau des documents, modélisation graphique), à la pratique du croquis mais surtout, à la lecture critique de l'image. Afin de construire des raisonnements pertinents, l'instituteur doit par conséquent, proposer des images variées, introduites sous divers angles d'étude, qui poussent l'élève à la réflexion.

De façon générale, comme le constate la publication de Gouanelle et Schneeberger (1996), l'image doit être associée : « à des tâches qui aient véritablement un sens pour l'élève. Une image isolée de son contexte est difficile à interpréter par l'élève s'il ne peut la rattacher à des connaissances ou à des interrogations portant sur le domaine correspondant »³⁷. Que ce soit dans le domaine disciplinaire de Histoire des arts ou de la géographie, l'utilisation de l'image doit encourager des connexions entre les disciplines, créer un réseau pertinent, logique et sensé, qui profite avant tout aux apprentissages de l'enfant. Armand, en reprenant les recherches de Scanvic, appuie ce constat : « L'image n'est pas un prétexte pour travailler en commun mais impose l'interdisciplinarité. C'est la "leçon" que l'on retient de son rôle "fédérateur" »³⁸.

III. ABORDER L'INTERDISCIPLINARITÉ EN HISTOIRE DES ARTS.

1) Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?

a) L'interdisciplinarité : définition.

Comme nous l'avons vu précédemment, les instructions officielles de l'Éducation Nationale aiguillonnent les enseignements artistiques vers une pratique de l'interdisciplinarité, dans une perspective de diffusion des valeurs universelles et d'un patrimoine commun à l'humanité. Le concept d'interdisciplinarité est un concept contemporain, notion récente qui s'est d'abord construite au sein des débats scientifiques, à travers la volonté de hiérarchiser les disciplines.

³⁷ GOUANELLE, C., & SCHNEEBERGER, P. (1996). « Utilisation de schémas dans l'apprentissage de la biologie à l'école : la reproduction humaine ». *Images et activités scientifiques, Aster*, Vol.22, 84.

³⁸ ARMAND, M. (1988), L'image spatiale comme support pédagogique dans l'enseignement secondaire. In *Revue de géographie de Lyon*, Vol.63, n°2-3, 52.

Parallèlement à l'unification des nations sur le plan de la politique extérieure, cette démarche est réaffirmée en mai 1968 lorsque les étudiants vont vouloir s'affranchir d'un enseignement universitaire jugé trop élitiste et compartimenté. Aujourd'hui, sa pratique s'est étendue à de nombreux domaines comme l'atteste Nissani (1995) : « L'interdisciplinarité peut se concevoir de différentes façons selon les domaines institutionnels ou professionnels dans lesquels on intervient : le savoir, la recherche, l'éducation et la théorie »³⁹. À partir de ce constat, comment peut-on définir l'interdisciplinarité en termes d'éducation ?

Gusdorf (1984), lors d'un colloque, accentue son sens : « Le terme interdisciplinarité évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique, pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas le propriétaire exclusif »⁴⁰. Source d'interprétations différentes, le colloque de la Maison de l'Unesco en précise la définition : « Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs »⁴¹. Notons que la polyvalence du métier de professeur des écoles renforce la possibilité d'un enseignement interdisciplinaire. Seul acteur face à une classe unique, il n'est pas tenu de s'accorder avec l'équipe du projet interdisciplinaire. Il décroïsonne les apprentissages et fait prendre conscience à sa classe de la possibilité d'établir des passerelles entre les disciplines.

Si l'on approfondit ensuite cette spécification, l'interdisciplinarité se différencie de classifications qui appartiennent à la même catégorie mais dont les significations s'opposent de manière nuancée. Pour mieux cerner ses limites, elle se distingue des notions suivantes : La multidisciplinarité, soit la juxtaposition de disciplines parfois sans liens apparents ; La pluridisciplinarité, soit la juxtaposition successive ou séparée de disciplines qui entretiennent des liens dans les mêmes domaines de connaissances et la transdisciplinarité, soit le rassemblement simultané d'un ensemble de disciplines autour d'une même théorie.

³⁹ NISSANI, M. (1995). Fruits, salads, and Smoothies : A working définition of Interdisciplinarity. In *Journal of Education Thought*, 29, 119-126.

⁴⁰ GUSDORF, G. (1984). *Interdisciplinarité*. Colloque International. Université de Liège. Psychologie et Sciences de l'éducation.(pp40)

⁴¹ D'HAINAUT, L. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Colloque International. UNESCO. Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes. (pp.5).

L'interdisciplinarité quant à elle, se rapproche d'un modèle de coopération entre les disciplines, convergeant vers des problèmes complexes.

Dans le cadre du mémoire, la recherche fait appel à une forme particulière d'interdisciplinarité, celle qui s'articule autour d'un thème commun. Différente de l'interdisciplinarité par la mise en relation des matières, par la pensée pratique, par les investigations de l'élève en fonction de leurs propres centres d'intérêt etc., elle vise l'emboîtement de l'histoire des arts, de la géographie et des sciences expérimentales dans l'analyse et l'explication du phénomène naturel des volcans. De cette façon, l'enseignant garantit une base interdisciplinaire tout en renforçant simultanément les disciplines elles-mêmes, intervenant successivement ou conjointement pour traiter le sujet donné.

b) L'interdisciplinarité : L'intégration dans les enseignements.

D'Hainaut dans son compte rendu du colloque international traitant de l'interdisciplinarité, organisé du 1^{er} au 5 juillet 1985 par l'Unesco, souligne deux principales raisons à l'insertion de l'interdisciplinarité au sein de l'enseignement général. Le premier principe tient aux fondements mêmes de ce concept. En effet, l'école a pour mission de former l'enfant afin qu'il devienne un futur citoyen responsable, capable de raisonner, de prendre des décisions et de se créer un avenir, tout en gérant la complexité du réel. L'implantation de l'interdisciplinarité dans le système éducatif résulte d'une volonté de préparer les élèves à leur vie future, dans laquelle les domaines, contrairement à l'institution scolaire, ne sont pas cloisonnés. Il est ainsi primordial d'encourager la circulation des savoirs entre les matières à l'école primaire. Il confirme : « La complexité de la vie – et, avec elle, la responsabilité des hommes vont croissant. Notre société réclame des citoyens qui aient des vues assez larges pour comprendre la réalité et ses changements dans tous leurs aspects afin de pouvoir coopérer efficacement à la maîtrise du présent et à la construction du futur »⁴². De la même manière, l'enseignement général doit s'adapter aux avancées de la recherche, notamment dans le cadre des études scientifiques. Au fil des années, on assiste à l'émergence de nouveaux courants de pensée qui se situent aux frontières des disciplines fondamentales ou envisagées comme interdisciplinaires. Par exemple, le ministère de l'Éducation Nationale conforte le traitement interdisciplinaire du domaine de l'écologie dans les programmes de 2008. La dimension écologique étant conjointement abordée, au cycle 3, en sciences expérimentales et

⁴² D'HAINAUT, L. (1996). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Colloque International. UNESCO. Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes. (pp.49-51).

technologies avec la réduction, la réutilisation et le recyclage des déchets, tandis qu'en géographie, les instructions officielles stipulent de mettre en avant un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable, en relation avec le programme de sciences expérimentales et de technologie. L'auteur ajoutant : « La prolifération de nouveaux sujets dans un curriculum déjà encombré rend nécessaire la fusion de concepts provenant de disciplines différentes et exige que l'on évite les doubles emplois ». Ensuite, la seconde raison évoquée s'explique en terme de psycho-pédagogie. L'apprenant doit s'affranchir des cloisonnements institués par le système scolaire afin de penser les savoirs dans leur globalité. Il est nécessaire d'élargir sa conception du monde, sa perception des choses et de mettre en réseau des données qui créent du sens. Dans l'intérêt de son développement personnel, il doit également être soutenu dans le déploiement de ses capacités, de sa personnalité, de sa curiosité, à l'opposé d'une « spécialisation précoce » (D'Hainaut, 1996). C'est à travers ce type d'apprentissage qu'il réussira à impliquer et appliquer ses connaissances dans la vie réelle. Loin d'une limitation de ses possibilités, l'interdisciplinarité forge l'esprit critique de l'élève, par l'établissement de relations entre les faits et la remise en question des certitudes appliquées à chaque domaine. Le compte-rendu résume ainsi ce constat : « Alors que l'approche intradisciplinaire crée une structuration à l'intérieur des disciplines, la démarche interdisciplinaire contribue à la structuration du savoir global de l'élève ». L'interdisciplinarité favorise donc l'intégration des savoirs de l'élève tout en lui conférant les outils nécessaires pour interpréter le sens de ses apprentissages et de sa réalité. Pour ces multiples raisons, elle est de plus en plus fortement encouragée au sein des enseignements du premier degré, que ce soit par les psycho-pédagogues, les chercheurs ou les instructions officielles.

2) Mettre en œuvre l'interdisciplinarité.

a) Un modèle interdisciplinaire.

Actuellement, nous pouvons identifier et décrire environ une dizaine de modèles interdisciplinaires didactiques et opérationnalisés au sein de l'école primaire, dans le discours ou dans la pratique. Le mémoire prend le parti d'en présenter un seul exemplaire, exemplaire mis en application dans la partie pédagogique de cette recherche.

Fourez, Mathy et Englebert-Lecomte (1993) proposent une procédure d'enseignement interdisciplinaire, soit un modèle adaptable à des situations théoriques et pédagogiques concrètes. En vue de résoudre les nombreuses failles inhérentes à son application en milieu scolaire telles que : la résistance du personnel enseignant, les faibles moyens d'enseignement, le manque d'une représentation efficiente des pratiques interdisciplinaires de la part de la plupart des professeurs, une mauvaise mise en œuvre de la méthode par thèmes qui conduit généralement à une overdose d'informations, l'amalgame où les résultats peuvent changer de signification d'une matière à l'autre ; ces chercheurs tentent d'élaborer un modèle à partir du constat de ces problèmes. Tout d'abord, ceux-ci évoquent l'importance d'une ligne directrice, d'un projet utilitaire et/ou culturel, c'est à dire : « une représentation théorique appropriée dans une situation précise et en fonction d'un projet déterminé ». Lorsqu'il est pris en charge par un professeur des écoles du premier degré et non par une équipe pluridisciplinaire, il est essentiel de maîtriser les savoirs relatifs au projet, de savoir négocier avec soi-même et de peser les apports spécifiques des diverses spécialités afin de clôturer la recherche de manière sensée cohérente et réfléchie. Les auteurs mettent ensuite en place une série de huit étapes de construction d'un « îlot de rationalité » (connaissances extraites des disciplines variées en vue de façonner une représentation de la situation et des objectifs à atteindre) autour d'un projet précis.

- Premièrement, il est nécessaire de se placer dans une situation d'échange, de réflexion et de description spontanée face aux différentes représentations de l'objet d'étude qui existent dans chaque spécialité, en distinguant les points admis des points de débat.

- Deuxièmement, on élargit ce cliché, en approfondissant les informations récoltées selon plusieurs catégories : les acteurs concernés, les normes et les conditions imposées par la technique, la liste des enjeux et des tensions, la liste des « boîtes noires » (les sujets d'attention et de prise en considération possibles), la liste des « bifurcations » (les diverses stratégies envisagées et privilégiées pour l'objet d'étude), la liste de spécialistes et spécialités concernés.

- Troisièmement, on se focalise sur la liste de spécialistes et spécialités concernées citée précédemment, en sélectionnant d'une part, les spécialités à interroger, en consultant d'autre part, les spécialistes propres à chaque discipline afin d'être éclairé au maximum sur le sujet.

C'est également l'opportunité d'ouvrir certaines « boîtes noires » en fonction du projet déterminé.

- Quatrièmement, on s'éloigne de l'aspect théorique du sujet pour se confronter à son aspect pratique, tester et éprouver concrètement le terrain étudié.

- Cinquièmement, on peut éventuellement s'atteler à l'approfondissement de certaines boîtes noires, en faisant notamment appel à des spécialistes, en s'intéressant plus particulièrement aux différents aspects des questions soulevées, en privilégiant les notions importantes à inculquer aux élèves...

- Sixièmement, on procède à la schématisation générale de l'objet d'étude par le biais : de dessins, graphiques, tableaux etc., de façon organisée.

- Septièmement, on peut aussi ouvrir certaines boîtes noires sans l'aide de spécialistes, en favorisant les situations quotidiennes et les moyens de première main.

- Huitièmement, le projet se clôt par une synthèse de l'îlot de rationalité produit, écrite ou orale. On compile logiquement les informations croisées en accord avec le schéma directeur initial. La question déterminante étant : « En quoi cela nous donne-t-il une représentation de notre monde et de notre histoire qui nous permet de nous situer et une réelle possibilité de communiquer avec d'autres ? ». De ce fait, les auteurs soumettent un modèle pédagogique réalisable, cadre permettant d'aborder un sujet, tant utilitaire (pragmatique) que culturel (théorique), à travers une démarche interdisciplinaire. Partisans d'un enseignement scientifique non monodisciplinaire, ils fournissent donc des clefs de compréhension aux enseignants afin de ne pas se limiter à un seul courant de pensée, un point de vue unique et d'étayer de façon pertinente un apprentissage donné.

b) Favoriser l'interdisciplinarité en histoire des arts.

Du fait de sa récente intégration dans les programmes, l'enseignement de l'histoire des arts est en quête d'une identité propre. Face à ses délimitations floues, de nombreux enseignants, non spécialistes, se sentent démunis dans son instruction, notamment lorsqu'il s'agit de l'articuler avec les autres disciplines et de mettre en œuvre des pédagogies transversales. Dans ce but,

les publications de chercheurs prolifèrent afin de fournir aux instituteurs des outils adéquats. Tout d'abord, Ardouin (1994) défend la nécessité de faire siennes les connaissances liées aux arts afin de construire une culture artistique compréhensible et viable pour les élèves. L'interdisciplinarité ne pouvant être envisagée sans une pleine maîtrise des savoirs artistiques et culturels de la part des enseignants. Actuellement, de nombreux documents papiers et ressources en ligne facilitent la mise en œuvre des savoirs en histoire des arts. Par exemple, l'instituteur peut se référer à des sites Internet comme : « Éduscol, Histoiredesarts.culture.fr », le centre régional de documentation pédagogique de Paris ou des catalogues numérisés (Ex. Bibliothèque Nationale de France). Des musées nationaux comme le Centre Georges Pompidou, en partenariat avec les académies de Paris et de Créteil, offrent aussi la possibilité de former des enseignants dans le cadre des Plans Académiques de Formation. Dans la mesure où ceux-ci manquent d'une formation adaptée, Danjoux, Vincent et Espinoza (2001), invitent les professeurs des écoles à se questionner objectivement sur leur capacité d'enseignement dans ce domaine ainsi qu'à réviser continuellement leur posture face à l'interdisciplinarité. Le manque d'assurance, la désorganisation, le sentiment d'insécurité peuvent par exemple être palliés par le soutien de conseillers pédagogiques ou de partenariats avec les collectivités territoriales, l'appui d'intervenants extérieurs, d'artistes ou de professionnels des métiers artistiques, qui viendraient étayer au mieux le propos des instituteurs. Par ailleurs, d'un point de vue didactique, la répartition du groupe classe en ateliers peut permettre un suivi plus adapté aux besoins de l'élève, favorisant une meilleure intégration des composantes du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture en histoire des arts.

3) L'interdisciplinarité, une voie pour remédier aux obstacles propres à la géographie.

a) La géographie : les obstacles à la réflexion.

La notion et les obstacles eux-mêmes diffèrent dans le champ de la géographie. Audigier (2004)⁴³, par le biais d'enquêtes et d'entretiens semi-dirigés auprès d'une classe de cycle 3 après des évaluations de la matière, constate que les élèves peinent à accéder à un point de vue réflexif. Les réponses sont pour la plupart des copiés/collés de la formule de la question,

⁴³ AUDIGIER, F. et al. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Paris : I.N.R.P.

majoritairement dues à la mauvaise tournure des questionnaires des manuels, à des thématiques redondantes, à des enseignements focalisés sur le factuel. Cette démarche pédagogique, souvent calquée sur la manière dont les enseignants ont appris durant les générations précédentes, réduit donc les apprentissages à l'élaboration de réponses aux questions posées ou à une simple activité d'écriture. De même, Le Roux (2003) remarque que les élèves disposent de connaissances éparses en géographie, du fait de leur exposition à de multiples médias (la télévision, la radio, le livre, l'atlas etc.) mais ces dernières sont trop dispersées et aléatoires pour leur fournir du sens. Ainsi, l'enseignement de la géographie s'avère être la principale source de difficultés pour les enfants, ses méthodes étant le plus fréquemment remises en cause. Les chercheurs s'aperçoivent que la discipline est vécue comme monotone et insipide par les apprenants. Par exemple, alors que la géographie physique est omniprésente, la géographie humaine, plus proche de l'intérêt des élèves, est relativement limitée et peu abordée en classe.

a) La géographie : les solutions en terme d'apprentissages.

Dans le but d'apporter des solutions à ces obstacles, Le Roux incite les instituteurs à penser le programme en terme de concepts et plus précisément, à définir des objectifs précis dans une séquence. Objectifs qui permettront de structurer les savoirs et d'organiser de manière sensée les notions liées à la discipline. Pour cela, on préconise plus d'accès ainsi qu'une analyse approfondie à plusieurs typologies d'images, dorénavant reléguées au rang de seul fil conducteur de la séance. De même qu'il est important de favoriser les "concepts quotidiens" (Vygotski, 1997), assimilés aux représentations des enfants en fonction de leur expérience personnelle, leur vécu antérieur et présent, leur quotidien. Donner du sens aux apprentissages invite ainsi à les mettre en relation avec les pratiques éprouvées à l'extérieur de l'école. Il est également déterminant de privilégier une approche scientifique, en plaçant l'élève au cœur des expérimentations et de façon plus élargie, au cœur des apprentissages. Pour se construire des représentations pertinentes et cohérentes, les séries de leçons doivent s'appuyer sur des supports tout en adoptant trois phases de construction des notions présentées : l'observation, l'expérimentation et la mise en commun, le débat.

Pour conclure, en géographie, l'observation ainsi qu'une didactique centrée sur les faits, sont essentielles mais non suffisantes. Le professeur des écoles doit réfléchir et édifier ses séquences en avantageant : la démarche scientifique, la formation de concepts en interaction

avec les autres domaines, l'échange de points de vue entre les élèves. Le rapport n°2005-112, d'octobre 2005, explicite la méthodologie attendue pour chacune des ces deux disciplines : « clarté, simplicité, méthode, sens de l'organisation, rigueur et connaissances fondamentales, tant épistémologiques que scientifiques »⁴⁴.

IV. PROBLÉMATISATION, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.

Au regard des difficultés rencontrées par les élèves lors des apprentissages en géographie, cette étude de cas s'oriente sur la possibilité de penser l'image, non plus comme un simple support à la construction de la leçon, mais comme un médium à part entière qui permettrait de d'analyser plus en profondeur les leçons étudiées. À cet effet, un enseignement en histoire des arts couplé à la discipline semble indiqué pour induire du sens aux recherches effectuées par les élèves. La première partie du mémoire démontrant que l'étude d'une œuvre d'art est susceptible d'apporter de nouvelles connaissances et facultés diverses chez l'enfant, si le contenu d'enseignement est pensé correctement. Néanmoins, cette mise en lien intrinsèque entre les domaines pose plusieurs questions :

- Comment mettre en œuvre l'interdisciplinarité entre l'histoire des arts et la géographie ? Par quels moyens peut-elle être pertinente ?
- De quelle manière une image peut-elle passer du statut de support à celui d'objet d'étude ? Comment mettre en place son enseignement ?
- Cette interdisciplinarité favorise t-elle un apport de connaissances en géographie ? Quels types de connaissances vont être engagées ?

Les recherches présentées révèlent que l'étude d'une œuvre d'art façonne de nouveaux savoirs et habiletés chez l'enfant, peu développés dans les disciplines enseignées (Vezin (1988) ; Gardner (1996) ; Meunier (1998) ; Richaudeau (1999)). Néanmoins, de nombreux chercheurs ajoutent que l'apport de connaissances lié à l'image dépend de la manière dont est orchestré son enseignement et des outils mis à disposition de la classe (Tisseron (1995) ; Philippot (2007)). De même que l'interdisciplinarité et sa mise œuvre requièrent pour être efficace, une

⁴⁴ Inspection générale de l'éducation nationale. (2005). Rapport n°2005-112 sur l'enseignement des sciences expérimentales et technologiques, de l'histoire et de la géographie au cycle 3 de l'école primaire. (pp. 39).

méthodologie sensée, adaptée aux enjeux relatifs à la discipline étudiée (Fourez, Mathy, Englebort-Lecomte (1993) ; Ardouin (1997) ; Danjoux (2001)).

Au regard des interférences disciplinaires, inculquer la géographie à partir d'un enseignement en histoire des arts va-t-il favoriser l'acquisition de savoirs théoriques supplémentaires pour les élèves au cycle 3 ?

Nous supposons que l'étude d'une œuvre d'art dispose d'un rôle efficient dans l'apprentissage de la géographie au cycle 3 à la condition de combiner efficacement plusieurs facteurs (un projet qui fait sens pour les élèves, des images adaptées aux exigences et obstacles de l'enseignement de la géographie, des outils de travail pertinents examinés au préalable). En effet, les recherches démontrent que l'étude d'une œuvre d'art, contrairement au cloisonnement fréquent des images dans les manuels de géographie, dispose d'une portée motivationnelle pour l'enfant. Elle va lui permettre de s'impliquer d'avantage dans l'activité proposée.

Nous supposons également que l'enseignement de la géographie par l'intermédiaire d'un enseignement croisé avec l'histoire des arts accroît des connaissances et aptitudes chez l'élève, facilitant sa compréhension du sujet étudié.

V. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES.

1) Présentation du dispositif de recueil des données.

La séance s'organise autour de deux groupes hétérogènes constitués du même nombre d'élèves. La séquence prévue sur la plage horaire de la géographie dans l'emploi du temps, est identique pour les deux groupes, à l'exception de deux variables : l'un aura accès aux œuvres d'art et recevra un enseignement en histoire de l'art, l'autre sera privé de ces images et effectuera un travail en autonomie. Ce système va permettre de comparer deux situations, avec ou sans recours aux œuvres d'art, afin d'évaluer s'il y a une modification efficiente des acquis ou non. Cette séance est à mettre en relation avec l'étude des paysages du littoral en France, du point de vue de leur attrait touristique et développement économique dans le champ de la géographie. En effet, les progressions⁴⁵ pour le cycle 3 dans la discipline, exhortent à l'enseignement des : « grands types de paysages et la diversité des régions

⁴⁵ ÉDUSCOL, (Mis à jour le 12 octobre 2015), « Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, Géographie » [En ligne] (Consulté le 2 décembre 2015). Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/1/Progression-pedagogique_Cycle3_Geographie_203761.pdf

françaises à travers la lecture de paysages, l'étude de cartes [...] ». Elles ajoutent ensuite qu'il est nécessaire de : « connaître les principales caractéristiques des grands ensembles régionaux français : les régions du Sud ». Les documents présentés pour cette activité se devant d'être le plus précis possible. On veillera à présenter en amont de cette séquence, une ou plusieurs séances (selon les besoins) visant à s'exercer à l'analyse d'images.

2)Les participants.

La démarche méthodologique prend lieu dans une école élémentaire classée Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) au sein d'une classe de niveau CM1. Cette expérience est menée dans une classe comprenant 22 élèves, entre 7 et 9 ans, répartis en deux groupes de onze élèves chacun. Le milieu socio-culturel de la plupart des élèves est sensiblement identique. La grande majorité étant des enfants d'immigrés ou issus de l'immigration. Les deux groupes sont ainsi constitués en fonction de leur niveau scolaire, que ce soit à l'oral comme à l'écrit. La répartition veille à introduire dans chaque groupement : 3 élèves ayant des facilités en classe, 2 élèves avec de fortes difficultés scolaires et 6 élèves de niveau intermédiaire, disposant de points forts et de points faibles selon les disciplines étudiées. Malgré le fait que les connaissances de chaque enfant sont indubitablement inégales, cette répartition permet d'homogénéiser le niveau des deux groupes. Chaque apprenant devant partir d'une même base. De cette façon, il est plus aisé de les comparer en conservant des groupes de niveaux approximativement similaires ainsi qu'un point de vue objectif sur les résultats fournis lors de l'expérience.

3)Le matériel.

Au cours de la mise en place de la séance de recueil des données, divers supports sont nécessaires au bon déroulement de l'expérience menée.

- Le pré-test.

L'expérience débute par un pré-test à réaliser durant une courte période de cinq minutes. Il s'agit d'une évaluation diagnostique destinée à avoir un aperçu des savoirs initiaux dont disposent les élèves. Réalisée individuellement, elle vise à recueillir leurs représentations personnelles. Les mots de vocabulaire de la consigne pouvant faire défaut, tels que « attractif » ou « aménagement », sont expliqués collectivement avant son remplissage, avec

le professeur des écoles. Ce questionnaire comporte sept questions en lien avec les stations balnéaires et leur fonction touristique au sein des villes littorales :

- 1) Qu'est une station balnéaire ?
- 2) Cite au moins deux noms de stations balnéaires.
- 3) Depuis quand les stations balnéaires existent-elles ?
- 4) Où se situe généralement une station balnéaire ?
- 5) Quelle est la fonction d'une station balnéaire ?
- 6) Cite au moins deux éléments attractifs dans une station balnéaire.
- 7) Quels sont les aménagements nécessaires dans une station balnéaire ?

Ces questions englobent tous les aspects qui doivent être retenus dans la leçon.

- Les supports de travail du groupe en histoire des arts.

La séance de travail en histoire des arts menée avec le premier groupe nécessite l'usage d'un rétroprojecteur destiné à rendre compte de cinq œuvres d'art, plus précisément cinq affiches. Celles-ci appartiennent au style pictural des arts décoratifs, réalisées par cinq artistes différents : Julien Lacaze, Cesbron, Peri, Picasso et Morel de Tanguy (Annexe n°3), aux alentours des années 1920-1930. Elles représentent quatre villes françaises : Cannes, La Baule les Pins, Hyères et Saint-Raphaël. Leur choix témoigne d'une volonté de laisser apparaître au sein de la composition, un certain nombre de détails pertinents pour la construction et l'apprentissage de la leçon. En effet, elles regroupent des paramètres utiles à la compréhension de la notion étudiée : la présence du littoral, des paysages méditerranéens (côtes sablonneuses, végétation de conifères et de palmiers, climat ensoleillé), des couleurs chaudes, vives et instantanément attractives pour l'œil humain, des scènes de divertissement (les loisirs, le confort, la chaleur, le plaisir partagé en famille etc.), l'existence d'aménagements créés par l'homme et des cadrages centrés sur les atouts propres à chaque ville. Nous pouvons préciser que le recours aux affiches est un médium pertinent puisqu'il permet de diffuser au plus grand nombre d'individus, le message souhaité.

- Les supports de travail du groupe en autonomie.

Le second groupe dispose d'un travail en autonomie à partir d'un seul document : une photographie aérienne, en couleur, de la ville d'Hendaye (Annexe n°4). Ce cadrage en plongée offre une vue d'ensemble sur la ville, sous un angle inhabituel, généralement inaccessible à l'œil humain. Ce choix permet de ce fait aux élèves, de traiter une large variété

d'informations en même temps. Malgré cette partialité, le titre du document est réduit à son essentiel : "Hendaye", afin de ne pas orienter les élèves sur les notions à étudier. De la même manière, l'intitulé est accompagné du sous-titre suivant : « le littoral : les caractéristiques d'une station balnéaire », ne dévoilant aucun renseignement supplémentaire vis à vis du pré-test déjà rempli. La légende donne à voir les aménagements touristiques de types logements, moyens de transport, loisirs et paysages, mis en place dans la ville : aéroport, parking, centre de thalassothérapie, zone de sports nautiques, plage aménagée, immeubles collectifs, maisons individuelles, autoroute, zone marécageuse, baie protégée aménagée pour accueillir les bateaux de plaisance, camping dans une zone boisée, terrains de tennis, routes, chemin de fer. De plus, la recherche en autonomie soumet six questions, alternant phases de description, des phases de réflexion puis des phases de déduction. Les deux premières questions demandent de situer la ville sur une carte vierge de France puis de la décrire à partir de la photographie. Les deux suivantes se concentrent sur les activités et les moyens de transport installés dans le centre-ville. Les deux dernières appellent principalement l'esprit critique des élèves, dans le but de déterminer dans un premier temps, les personnes à qui sont destinés ces aménagements et dans un second temps, les raisons qui font de la ville d'Hendaye une station balnéaire.

- Le post-test :

Le post-test (Annexe n°5) est un questionnaire identique au pré-test, réalisé en fin de séance durant le même laps de temps. Il permet de vérifier les nouvelles connaissances acquises en classe. Les résultats obtenus à la suite de ces sessions sont ensuite confrontés les uns aux autres. Ce dernier permettra de déterminer si l'acquisition de nouveaux savoirs et d'un lexique spécifique est plus importante dans le groupe ayant bénéficié d'une séance en histoire des arts, ou non.

4) Les procédures de réalisation de la séance.

L'objectif de la séance expérimentée est analogue pour les deux groupes : Identifier et comprendre les caractéristiques d'une station balnéaire (Annexe n°1). À la suite du pré-test complété par l'ensemble de la classe, la totalité des élèves est divisée en deux groupes, répartis dans deux coins opposés de la salle. Le groupe en histoire des arts est placé face au rétroprojecteur et commence d'abord, par observer silencieusement les cinq affiches. Le

second, une fois les consignes explicitées, débute individuellement le travail donné en autonomie pendant quinze minutes.

À la suite de ce temps d'examen des œuvres d'art, les élèves du premier groupe sont amenés à décrire oralement les œuvres sans émettre de jugement. Puis, les titres, le nom des artistes et les dates sont dévoilées. Les recherches exploitent, dans un second temps, les dimensions iconiques (le sujet représenté) et plastiques (composition, matériaux...) des affiches, en orientant les élèves autour de quatre points propres à la discipline de l'histoire des arts. Ceux-ci sont proposés sous forme de questions, sur le rétroprojecteur, par l'enseignant.

Il s'axent autour de :

- _ La forme => De quoi s'agit-il ?
- La technique => Qu'est ce qui est représenté ? Comment ?
avec une importance particulière accordée à la composition et au choix des couleurs
- La signification => Qu'ont voulu dire les artistes ? Quel est le message transmis ?
- Les usages => À quoi servent ces affiches ? À qui sont-elles destinées ?

Une fois le travail de recherche individuelle effectué durant une dizaine de minutes sur le cahier de brouillon, les élèves font part de leurs déductions. Les affiches sont ainsi analysées collectivement à partir des réponses et des remarques fournies par l'ensemble du groupe. Le professeur aiguille les échanges, étaye les réponses, enrichit les solutions données. Cependant, il veille à ne pas influencer les apprenants en fonction des réponses attendues dans le questionnaire. Au fil des dialogues entre les participants, les élèves construisent eux-mêmes la leçon et façonnent leurs savoirs.

À terme, plusieurs constituantes de la leçon doivent être retenues de cette séance : lors de la grande vogue des stations balnéaires au cours du début du XX^{ème} siècle, de nombreux artistes ont contribué à la réalisation d'affiches vantant les mérites de plusieurs villes littorales. Leur objectif principal étant d'attirer un maximum de vacanciers pour favoriser l'économie des stations balnéaires en question. Pour cela, ils déploient chacun dans leur propre style, des techniques picturales : l'utilisation de couleurs chaudes, des compositions complexes dirigeant le regard du spectateur vers leurs principaux atouts, des références au littoral et au divertissement procuré.

À l'issue de ces situations de recherche, la classe est réunie pour réaliser le post-test. La mise en commun est collective. Elle reprend le document d'appui utilisé par le second groupe lors de la phase d'investigation en autonomie.

La mise en commun des réponses permet d'amener les élèves à comprendre :

- ◆ La fonction d'une station balnéaire : accueillir des touristes.
- ◆ Les caractéristiques intrinsèques : douceur du climat, proximité de la mer, présence initiale d'une ville (sauf exception), beauté du paysage.
- ◆ Les aménagements nécessaires : hôtels, campings, moyens de transport (aéroport, autoroute, gare, route, parking), loisirs (tennis, plage, port de plaisance, centre de sports nautiques, centre de thalassothérapie, commerces, promenades (front de mer, forêts)...

VI. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES.

1) Présentation du dispositif d'analyse des données.

L'impact sur les connaissances des élèves sera déterminé par une comparaison entre un pré-test, sous forme de questionnaire, effectué en début de séance et un post-test, en fin de séance, dont les questions seront identiques à celle du premier jet. Par le biais d'un tableau (Annexe n°6), pour chaque question, trois critères sont mis en exergue entre le test initial et le test final :

- le nombre d'élèves n'ayant pas répondu à la question
- le nombre d'élèves ayant cité un mot clé
- le nombre d'élèves ayant cité deux mots clé ou plus.

La catégorie du nombre d'élèves n'ayant pas répondu à la question est également répertoriée sous la forme d'un graphique (Annexe n°7). Celui-ci, en se basant sur la diminution du nombre d'absences de réponses entre les deux tests, propose une étude comparative entre les deux groupes. Il prend ainsi en compte le ratio de diminution du nombre d'élèves n'ayant pas complété une des parties du questionnaire, entre le début et la fin de la séance. En parallèle, un second travail, également présenté sous forme de tableau (Annexe n°8), concernant la fréquence des mots clé cités est mené. Il permet d'évaluer, uniquement sur le post-test, les mots clefs sélectionnés par les élèves, leur précision face aux attentes espérées en fin de

séance. Il appréhende par conséquent, l'étendu des nouvelles connaissances acquises par l'élève et compare les connaissances acquises par un moyen et l'autre.

Dans un second temps, par une attention appuyée du professeur des écoles tout au long des leçons, une observation avec méthodologie (Annexe n°9) est également proposée. Une grille basée sur quatre critères, déclinable pour chaque élève de la classe, puis organisée en fonction du nombre d'élèves présents dans les deux groupes, est présentée sous forme de tableau. Elle porte son attention sur quatre données distinctes :

- La participation active / la facilité des réponses.
- La pertinence de l'argumentation orale, vérifiée lors de la mise en commun pour le second groupe.
- L'implication dans l'activité / la motivation.
- La compréhension des enjeux liés aux stations balnéaires.

Les données recueillis proviennent de l'observation de l'enseignement. Toutefois, précisons qu'il est indispensable d'adopter un point de vue distancé afin d'obtenir l'analyse la plus objective possible. L'enseignant, malgré son rapport affectif à sa classe et les connaissances des aptitudes de chacun de ses élèves, se doit d'être plus neutre possible. Ces critères vont permettre d'élaborer par la suite, trois typologies relatives aux comportements de l'enfant lors de la séance. Il se focalise principalement sur l'oral et l'attention portée à l'activité.

- Première typologie : L'élève s'implique dans l'activité sans difficultés. L'argumentation orale est juste et pertinente. Il s'intéresse au sujet et s'engage personnellement dans la conception de la leçon. Il parvient également à construire des passerelles entre les disciplines pour accéder au sens, au concept global.
- Seconde typologie : L'élève s'implique difficilement ou à moitié dans l'activité. L'argumentation orale est faible mais présente des éléments de compréhension. L'intérêt de l'élève pour l'objet d'étude est aléatoire. L'engagement personnel étant irrégulier. Il parvient brièvement à établir quelques relations entre les disciplines mais le sens général n'est pas véritablement compris.

- Troisième typologie : L'élève ne parvient pas à s'impliquer dans la séance. L'argumentation orale est peu construite, approximative. Il se désintéresse du sujet et ne parvient pas à établir des liens entre les différentes disciplines.

À terme, ces trois typologies seront répertoriées sous la forme d'un graphique (Annexe n°10) afin de fixer la majorité des profils rencontrés en fonction du groupe auquel l'élève appartenait, lors de la séance de découverte. Notons que nous prenons le parti de nous intéresser aux savoirs théoriques, c'est à dire à un ensemble de connaissances et d'aptitudes reproductibles acquises par l'étude ou l'expérience⁴⁶, incluant de ce fait les performances de l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit. Or, si les résultats à l'écrit sont bons malgré une faible implication dans l'activité, et inversement, il convient de distinguer ces deux domaines. La séparation de ces deux catégories permettant de souligner de façon plus distincte, de manière plus claire, l'impact de l'étude menée en histoire des arts sur les acquisitions disparates des élèves. Elle cible plus précisément les divers types de compétences travaillées.

2)Les résultats.

Tout d'abord, si l'on se réfère à l'annexe n°6, confrontant les réponses et les mots clés employés par les élèves pour chaque question, nous pouvons constater que le nombre d'élèves n'ayant pas répondu au post-test décroît systématiquement dans les deux groupes. Par exemple, pour la questions n°3, le nombre d'absences de réponses devient nul dans les deux cas. Ces dernières sont plus systématiques et fréquentes vis à vis du pré-test. Ces résultats apparaissent comme logiques puisque le post-test a lieu après la phase de mise en commun. Toutefois, les différents tableaux à eux-seuls ne peuvent être considérés comme des indicateurs fiables compte tenu du ratio de réponses entre le test initial et le test final. Pour cela, le graphique présent dans l'annexe n°7 indique avec exactitude la diminution du nombre d'élèves n'ayant pas répondu à la question par rapport à ceux qui ont été enregistrés pour le pré-test. Ainsi, plus le bâton du diagramme d'un groupe est élevé, plus le taux de diminution d'abstention de réponse est important. Si l'on compare les deux regroupements, le groupe en autonomie compte plus d'élèves ayant su donner une réponse aux trois premières questions. Notons que l'écart entre les résultats des deux groupes est néanmoins faible. Il se creuse

⁴⁶ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. « Théorique ». [En ligne]. (Consulté le 1er avril 2016). Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/th%C3%A9orique>

généralement à un ou deux élèves près. Tandis que les résultats sont identiques à la quatrième question, le fossé se creuse d'avantage pour les trois dernières questions, à la faveur du groupe ayant reçu un enseignement en histoire des arts. Pour la question n°5, par exemple, la quantité d'élèves ayant répondu à la question par rapport au pré-test est nettement plus forte, soit quatre élèves de plus ayant été capables de compléter la question. Les réponses semblent plus aisément amenées.

Sur la totalité des statistiques du graphique, le bilan est à nuancer. La diminution de l'absence de réponses durant le post-test est plus élevée pour le groupe en autonomie sur les trois premières questions, elle est plus élevée pour le groupe de l'histoire des arts sur les trois dernières questions, avec un écart légèrement plus accentué vis à vis du pré-test pour ce dernier. Cette différence peut notamment s'expliquer en fonction des typologies des questions posées. En effet, les quatre premières interrogations sont ce que l'on pourrait qualifier de « questions fermées »⁴⁷, c'est à dire des questions qui cherchent à obtenir des réponses précises et brèves. Elles servent à obtenir des faits et des informations exactes telles que : la date de création des stations balnéaires ou la citation de stations balnéaires connues de l'élève. Les trois dernières questions, s'apparentent plutôt au types de « questions ouvertes »⁴⁸, c'est à dire des questions qui offrent plus de liberté quant à la réponse, qui nécessitent un certain temps de réflexion, qui appellent à la réflexion ou aux impressions du répondant. Elles laissent la possibilité à l'interlocuteur de s'exprimer avec ses propres mots, telles que : les aménagements nécessaires dans une station balnéaire. Par conséquent, nous pouvons en déduire que le groupe en autonomie éprouve sensiblement plus de facilités à répondre à des questions qui attendent une réponse précise, mobilisant plutôt des connaissances déclaratives (les informations factuelles). Tandis que le groupe en histoire des arts parviennent mieux à répondre à des questions qui n'induisent pas de réponses pré-établies, mobilisant plutôt des connaissances conditionnelles (les conditions de l'action).

L'annexe n°8 précise les choix des mots employés par les élèves et leur fréquence durant la réalisation du post-test.

⁴⁷ DÉFINITIONS MARKETING. « Définition : Question fermée ». [En ligne]. (Consulté le 6 avril 2016). Disponible sur : <http://www.definitions-marketing.com/definition/question-fermee/>

⁴⁸ DÉFINITIONS MARKETING. « Définition : Question ouverte ». [En ligne]. (Consulté le 6 avril 2016). Disponible sur : <http://www.definitions-marketing.com/definition/question-ouverte/>

Pour la première question, les mots-clés attendus sont les suivants : « tourisme, ville, littoral, lieu de séjour, vacanciers » et leurs homologues. Dans sa globalité, les élèves du groupe en histoire des arts ont majoritairement plus cité des mots-clés approximatifs vis à vis de l'autre groupe. Il y a également une faible minorité de termes hors-sujet tandis que les mots-clés précis sont identiques pour les deux groupements.

Pour la seconde question, les mots-clés attendus sont toutes les nominations de villes correspondant à une station balnéaire française. Rappelons que le groupe en autonomie travaille sur un seul lieu : Hendaye, alors que le groupe en histoire des arts a accès à quatre lieux différents : Saint-Raphaël, Cannes, La Baule-les-Pins et Hyères. Les résultats étant sensiblement similaires dans les deux cas, avec 18 mots-clés précis pour le premier groupe contre 20 mots-clés précis pour le second. Pour la plupart, les élèves ont su nommer les stations balnéaires coïncidant à leur document de travail. Les élèves du groupes en autonomie faisant face à une difficulté supplémentaire compte tenu du fait que la question exige de citer au moins deux stations balnéaires. La grande majorité a été capable d'en comprendre le terme et de rechercher un lieu concordant à sa définition. Parmi les réponses, outre la ville d'Hendaye, nous pouvons retrouver : « Marseille », « Corse », « Saint-Tropez », « Sète » et les Départements Outre Mer – Territoires Outre Mer.

Pour la quatrième question, les mots-clés attendus sont : « mer, océan, littoral, proximité et ses synonymes ». Une nouvelle fois, les données sont quasiment équivalentes (3 citations hors-sujet pour le premier groupe contre 4 pour le second) à l'exception d'un fossé creusé au niveau de la précision des mots-clés. Nous pouvons en effet recenser 7 mots-clés exacts pour le groupe en histoire des arts alors que le groupe en autonomie n'en a produit aucun. Ce dernier semble avoir rencontré plus de problèmes pour relier les informations puisées dans le document avec la question posée, et plus généralement, la leçon en elle-même. Le nombre de mots-clés approximatifs atteste néanmoins d'une certaine compréhension de la séance de la part du groupe, sans être tout à fait apte à en définir avec justesse les termes principaux. Par exemple, ils ont abondamment répondu : « à la plage ».

Pour la cinquième question, les mots-clés attendus sont : « accueillir et ses synonymes, touristes, lieu/ville et les mots approchants ». Tout comme le constat fait à la première question, le nombre de mots-clés précis est presque le même pour les deux groupes. Les données diffèrent sur la fréquence des mots-clés hors-sujet et des mots-clés approximatifs. Le groupe en histoire des arts ayant écrit un peu plus de mots approximatifs que le groupe en

autonomie. C'est le cas pour la plupart ayant noté : « à attirer des gens sous le soleil », « c'est d'attirer des gens », « pour s'amuser, pour visiter, pour voir la mer » etc.

Pour la sixième question, les mots-clés attendus sont : « le climat / le soleil, les paysages, la plage / proximité avec la mer ou l'océan, les loisirs et ses exemples ». Les deux groupes ont généralement su mentionner au moins deux éléments attractifs assimilés aux stations balnéaires. Le groupe en autonomie évoque plus de mots-clés approximatifs tels que : « la plage et les loisirs », « se baigner et profiter », « la glace et la plage » tandis que le groupe en histoire des arts évoque légèrement plus de mots précis tels que : « la randonnée et les activités nautiques », « la nature et la mer », « la plage et le soleil ».

Pour la septième question, les mots-clés attendus sont : « les logements et ses exemples, les moyens de transport et ses exemples, les loisirs et ses exemples, les espaces de détente et ses exemples ». Comme précédemment, le taux de mots-clés hors-sujet est relativement faible pour les deux groupements. Les élèves du groupe en histoire de l'art ont cité plus de mots-clés précis, soit 18 au total, comme : « les hôtels, les restaurants », « des aéroports », « une salle de relaxation », les élèves du groupe en autonomie ont cité plus de mots-clés approximatifs, soit 12 au total, comme : « un accueil chaleureux », « c'est pour profiter du soleil de l'été », « des parasols ».

Les résultats collectés ici rejoignent l'analyse effectuée précédemment. En effet, les élèves des deux groupes ont en majorité réussi à améliorer leur performance par rapport aux réponses du post-test. La disparité entre les groupements se manifeste plutôt au niveau de la précision des mots-clés employés. En général, le groupe en histoire de l'art a consigné un peu plus de mots-clés rigoureux et attendus vis à vis du groupe en autonomie qui compte à son actif plus de mots-clés approximatifs. Cette fragile marge démontre qu'une approche par un enseignement en histoire des arts facilite le maniement d'un lexique propre à la leçon. Elle nécessite effectivement une implication langagière plus prononcée de la part des élèves, impliquant le recours à des qualités d'expression (maîtrise de la langue française, diction et argumentation) et le développement de leurs compétences verbales. D'abord, la diversité plastique des œuvres proposées en terme de couleur, de forme et de matière permet aux élèves de se confronter à une grande variété de vocabulaire, habituellement peu utilisé dans la vie quotidienne. De plus, lorsque les œuvres d'art disposent d'un caractère similaire, comme c'est le cas pour cette séance d'un point de vue thématique et descriptif, les élèves ont recours à un langage réinvesti continuellement. La répétition des termes, leur réinvestissement oral et écrit, le plaisir procuré

par l'étude d'un objet d'art facilitent la mémorisation du lexique. L'appropriation langagière par les élèves étant dominante dans ce type d'enseignement.

Ensuite, lorsque nous examinons l'annexe n°9, réalisée à partir d'une grille d'observation relative aux attitudes des élèves durant la séance, par l'enseignant, nous pouvons observer un mince contraste entre les deux groupes. En effet, les élèves du groupe en histoire des arts semblent avoir participé plus fréquemment lors de l'activité, 7 enfants ayant été jugés actifs à l'oral dans le premier groupe contre 3 enfants dans le groupe en autonomie. De la même manière, l'aisance et la facilité de réponses sont en hausses pour le groupe de l'histoire des arts. Pour pallier à la différence de temps de participation orale entre les deux regroupements. Rappelons, que le premier est estimé dès la phase de recherche contre le second, lors de la phase de mise en commun. Le travail en autonomie ne nécessitant que le recours à l'écrit. Le professeur des écoles veille à interroger majoritairement les élèves du deuxième groupe à la fin de la séance. Néanmoins, ce facteur est à prendre en compte dans l'analyse des résultats. Ce constat est identique pour la presque totalité des critères évalués. Par exemple, 10 élèves du premier groupe sont considérés comme impliqués dans l'activité contre 6 élèves du second groupe. De même que 8 enfants du premier groupe paraissent avoir compris les enjeux liés à la leçon contre 6 enfants du second groupe. Seule la pertinence de l'argumentation orale reste inchangée d'une session à l'autre. Les élèves ayant un niveau plus élevé, tout groupe confondu, parvenant mieux à exprimer leurs opinions et leurs propos verbalement. Ce point paraît corrélé aux aptitudes propres à chaque apprenant. À première vue, le comportement des élèves présents dans le groupe de l'histoire des arts est donc plus volontaire et intéressé quant à l'assimilation des apprentissages par rapport au groupe en autonomie.

Ce décalage, sans être démesuré, peut s'expliquer pour plusieurs raisons. Premièrement, l'originalité du support et de la méthode d'apprentissage entrent en jeu. En effet, nous avons précédemment constaté que les élèves sont généralement plus habitués à pratiquer des exercices de types questions/réponses, tel que c'est le cas pour ceux qui ont effectué le travail en autonomie. De plus, ce sont souvent les mêmes typologies d'images qui sont les plus récurrentes dans les manuels de géographie, comme : des photographies, des graphiques ou tableaux, des dessins. À l'inverse, l'approche à partir d'une œuvre d'art se fait plus rare. Elle offre par conséquent, une nouvelle perspective de voir et d'appréhender la notion étudiée, ajoutant une plus grande motivation quant à l'apprentissage de la leçon. Le taux élevé de

participation dans le premier groupe est également un indice révélateur. Durant l'expérience, nous avons pu remarquer que des élèves souvent timides ou peu à l'aise à l'oral compte tenu de la faiblesse de leur niveau à l'écrit, osent davantage prendre la parole. Les œuvres d'art faisant appel à la sensibilité, à l'émotion, à la réflexion de chacun des élèves, elles leur fournissent plus d'opportunités pour s'exprimer, pour développer leur langage oral, en dehors de la réponse attendue. Enfin, la compréhension des enjeux liés à la leçon peut être interprétée sous l'angle de l'interdisciplinarité. Le fait de réunir deux disciplines autour d'un même sujet d'étude favorise une meilleure gestion des informations. Le rapport de l'UNESCO, repris par Lucille Maurice (1996) valide cette hypothèse : « la simple accumulation de notions, de détails, de répétitions devient inacceptable puisqu'il est impossible de retenir toute l'information qui arrive régulièrement [...] Il suffit de savoir où sont les données et qui les a, afin d'y recourir au besoin. L'élève qui sait où s'adresser pour obtenir des renseignements peut consacrer ses énergies à la compréhension ».

Ce bilan est également visible dans l'annexe n°10. Le dispositif d'observation précédent a permis d'établir une classification des agissements des enfants en trois typologies d'élèves selon les groupes. Nous pouvons vérifier que le nombre d'élèves associés à la première typologie est plus important dans le groupe d'histoire des arts que dans le groupe en autonomie. On compte ainsi 3 élèves appartenant au second groupe contre 6 élèves appartenant au premier groupe. L'intérêt pour le sujet y est plus marqué, la compréhension efficiente et la participation active. À l'inverse, la troisième typologie incorporant une faible implication dans l'activité ainsi qu'une compréhension limitée de la leçon, est plus répandue dans le groupe n'ayant pas bénéficié d'un enseignement en histoire des arts, soit 3 élèves appartenant au deuxième groupe contre 2 élèves appartenant au premier. Même s'il faut une nouvelle fois nuancer ces résultats en précisant que l'écart demeure faible. La seconde typologie, considérée comme un stade intermédiaire, voit les élèves du groupe en autonomie être en majorité vis à vis de ceux de l'autre groupe. En effet, un enseignement non-interdisciplinaire porte pour la plupart du temps les connaissances acquises par les élèves à un degré médian, à un échelon situé dans la moyenne. S'il est malgré tout efficace, il ne procure pas toutes les clefs nécessaires à la bonne compréhension du sujet enseigné. Il ne peut-être envisagé comme le moyen privilégié d'absorber les savoirs dans leur globalité et d'en révéler tous les aspects. Une approche par le prisme de l'histoire des arts semble plus indiquée pour connaître le monde à travers ses disparités et les réalisations qu'elle permet.

VII. CONCLUSION.

1) *Conclusion et éléments de discussion.*

L'expérience menée pour cette étude de cas, distinguant deux méthodologies d'enseignement en géographie, une première interdisciplinaire couplée avec l'histoire des arts, une seconde en autonomie basée sur des activités de recherche type questions/réponses habituellement récurrentes dans la formation à la discipline, nous conduit à repenser les modalités d'apprentissage en géographie. Une introduction par le biais d'une œuvre d'art semble conduire les élèves vers une meilleure compréhension des thématiques étudiées.

Durant la séance observée, l'image constitue le point d'appui des apprentissages. Vis à vis des représentations généralement utilisées comme outils didactiques, l'image d'art en tant que telle, revêt un caractère stimulant pour les apprenants. De part sa portée émotionnelle, elle permet aux élèves de s'approprier les activités à réaliser, de s'impliquer davantage dans la séance, d'être responsables de leurs apprentissages. Elle s'avère ainsi déclencher l'intérêt, la motivation et la participation de la classe.

Si dans l'ensemble, les résultats en terme de théorie sont quasiment similaires pour les groupes, chacun ayant réussi par la voie des deux méthodes à répondre correctement aux questions du post-test, la nuance s'opère au niveau du choix des mots employés et de la précision du lexique en géographie. Un enseignement en histoire des arts sollicitant des lectures à des échelles différentes, l'image n'est plus perçue comme un simple support de l'écrit mais comme un objet d'étude à part entière. Cette épistémologie développée au sein d'une démarche de recherche paraît plus efficiente dans la gestion des informations traitées par les élèves. En effet, la nécessité de faire appel à leur esprit critique, à leur sensibilité, à leurs qualités d'argumentation, généralement peu encouragés dans les disciplines du cycle 3, accroît un besoin certain de recourir à un vocabulaire pointu, précis et pertinent. Par conséquent, elle développe avant tout des compétences langagières et des aptitudes cognitives, liées à la perception et l'attention dont disposent les élèves sur le sujet d'étude.

Enfin, même si l'interdisciplinarité n'est pas l'objet d'attention principal de cette étude de cas, cette organisation du travail fournit des pistes à suivre quant à la programmation et au déroulement à adopter lors d'une séance en histoire des arts pour la géographie. Sur la totalité

du travail mené, l'interdisciplinarité exige de maîtriser les objectifs poursuivis, la planification de la séquence, le matériel adéquat, le niveau de classe, les caractéristiques de l'enfant, les exigences spécifiques à chaque discipline et la démarche d'apprentissage à suivre.

Finalement, les résultats rassemblés tout au long de cette étude invitent à se questionner, non plus sur les savoirs théoriques acquis, mais sur la spécificité des savoirs cognitifs développés par l'élève. Quelles aptitudes langagières, mémorielles et comportementales sont mises en jeu durant une séance en histoire de l'art ? Ces aptitudes vont-elles se manifester uniquement en géographie ou peuvent-elles s'étendre à l'ensemble des matières de la culture humaniste, plus généralement du cycle 3 ? Ce prolongement est d'autant plus souhaitable qu'il permettrait à l'enseignant d'aménager une séquence interdisciplinaire à partir des besoins des élèves, en ciblant au mieux les lacunes à combler.

2) Limites et perspectives.

Malgré certains éléments de réponse, cette expérience menée au sein de la classe présente toutefois des limites. En effet, tout d'abord le temps d'évaluation, soit une séance, s'avère trop court pour pouvoir confirmer ces résultats sur le long terme. La poursuite du travail sur une période plus longue gagne à être engagée. D'autant plus que nous avons pu constater que les élèves n'étaient pas habitués à ces méthodes d'enseignement. L'apprenant doit avoir le temps de s'approprier le mode de fonctionnement d'une séance en histoire des arts, de comprendre ce qui est attendu de son rôle d'élève et d'accepter de se mettre en jeu.

De la même manière, la réalisation du post-test en fin de séance est prématurée. Par manque de temps, il est plus pratique de l'intégrer rapidement à la séquence. Toutefois, il aurait été judicieux d'en proposer un second, quelques semaines plus tard afin de s'assurer de la bonne mémorisation et compréhension des notions constituant la leçon. Les résultats collectés sur le vif restent trop instables et fragiles. Une situation de réinvestissement permettrait de vérifier cette fixation des apprentissages, dans chacun des groupes. Il fournirait également plus d'indices pour le dispositif d'observation mis en place par l'enseignant. En effet, cela serait l'occasion d'offrir à chaque groupe le même temps de parole lors des échanges collectifs et de prendre du recul sur l'impact des deux séances dans les mécanismes d'apprentissages des enfants.

De plus, l'échantillon du nombre de participants demeure limité à une classe. Une seule tendance est ainsi mise en lumière. Il serait pertinent de renouveler ce type d'expérience avec un panel d'apprenants plus large, issu de milieux socio-économiques divers afin de valider de façon plus constante les résultats obtenus dans d'autres contextes.

Ensuite, si l'on se focalise plus spécifiquement sur les supports de travail. L'activité proposée pour le travail en autonomie demeure orientée. Les élèves basent leurs recherches à partir d'une photographie qui est elle-même le produit d'un point de vue que l'on souhaite transmettre. L'image dans ce cas, n'est plus une simple projection de la réalité mais un outil qui donne à voir certains éléments, qui montre ce que l'on souhaite montrer. Il aurait été peut-être préférable de proposer diverses natures de documents détaillant chacun une information à transmettre dans la leçon.

En outre, le fait de les laisser travailler en autonomie laisse moins de chance au professeur des écoles pour véritablement déterminer leur implication dans la séance. Sans compter que la présence de l'enseignant durant la situation d'apprentissage facilite le traitement du contenu de la leçon. Une organisation sous forme d'ateliers en classe, avec deux enseignants dispensant simultanément, à partir du même objet d'étude, un cours en géographie avec une partie de la classe et un cours en histoire des arts avec l'autre partie de la classe, aurait permise d'appréhender correctement leurs méthodes de travail et leurs participations orales. Par ailleurs, il aurait été intéressant de réitérer l'expérience en alternant les passages de chacun des groupes et de comparer les nouvelles données recueillies.

BIBLIOGRAPHIE.

AUDIGIER, F. et al. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Paris : I.N.R.P.

AUDIGIER, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question, entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales*, 15, 61-89.

AUDIGIER, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. In *Cahier de Géographie du Québec*, 106, 395-412.

ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF. Pratique et enjeux pédagogiques. 126p.

ARMAND, M. (1988). L'image spatiale comme support pédagogique dans l'enseignement secondaire. *Revue de géographie de Lyon*, Vol.63, n°2-3, 30-36.

ASTOLFI, J-P., & PETERFALVI, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *ASTER*, n°16, 104-141.

BACHELARD, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. 5^e édition. Librairie philosophique. Paris : J.Vrin.

BARTHES, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communication.*, n°4, Paris : Seuil, 44-51.

BASUYAU, C., GUYON, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés. *Revue française de Pédagogie*, 106.

- BISAULT, J., & LE BOURGEOIS, R. (2006). Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 39 (3), 101- 138.
- BOUISSOU, C., & PHILIPPOT, T. (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants ?. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n°40, 37-49.
- CREMIEUX, C., JAKOB P., MOUSSEAU M-J. (1994). Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 47-54.
- DANJOUX, et al. (2001). Polyvalence et arts visuels : place d'une discipline en quête d'identité. *Recherche et Formation*, n°38, 155-169.
- DAVAUD, C., & VARCHER, P. (1990). La géographie à l'école : entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*. 223-243.
- DÉSILETS, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.23, n°2, 289-308.
- DEWEY, J. (1934). *L'art comme expérience*. Éditions Folio. Folio Essais. 608p.
- D'HAINAUT, L. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Colloque International, Unesco. Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes (pp. 5).
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2010). *Pour enseigner l'histoire des arts : Regards interdisciplinaires*. CRDP d'Amiens. Repères pour Agir. 200p.
- FOUREZ, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. 24, n°1, 31-50.
- FOUREZ, G., MATHY P., ENGLEBERT LECOMTE, V. (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. *ASTER*, 17, 119-142.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- GERVEREAU, L. (2000). *Voir, comprendre, analyser les images*. La Découverte. 192p.
- GIORDAN, A. (dir.). (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique des concepts scientifiques par les élèves*. Berne : Peter Lang. 151 p.
- GOUANELLE, C., & SCHNEEBERGER, P. (1996). Utilisation de schémas dans l'apprentissage de la biologie à l'école : la reproduction humaine. Images et activités scientifiques. *ASTER*, Vol.22, 84.
- GUSDORF, G. (1984). *Interdisciplinarité*. Colloque International. Université de Liège. Psychologie et Sciences de l'éducation (pp.40).
- HAMEL, J. (2002). La pédagogie comme pivot de l'interdisciplinarité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 30, p143-151.
- HARLEN, W. (2004). *Enseigner les sciences : comment faire ?*. Paris : Le Pommier. 220p.

- KERLAN, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Presses de l'Université Laval. 234p.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2005). Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III à l'école primaire. Rapport n°2005-112.
- LAGOUTTE, D. (1991). *Enseigner les arts plastiques*. Paris : Hachette écoles.
- LAGOUTTE, D. (1999). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Colin.
- LAGOUTTE, D., & WERCKMEISTER F. (2008). *Comment enseigner l'histoire des arts – cycle 3*. Hachette Éducation. 351 p.
- LAUTIER, N., & ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n° 162, 95-131.
- LE ROUX, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- MEUNIER, J-P. (1998). Connaître par l'image. In *Recherches en communication*. Vol.10.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n° 2006-830. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 29, I-XV.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR. (1996). Les classes multi-âges et l'interdisciplinarité. Division de l'élaboration des programmes.
- NISSANI, M. (1995). Fruits, salads, and Smoothies : A working définition of Interdisciplinarity. *Journal of Education Thought*, 29, 119-126.
- PHILIPPOT, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol 15., n°1, 21-34.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.
- RICHAUDEAU, F. (1999). *Des neurones des mots et des pixels*. Reillanne. Atelier Perrousseaux.
- ROBARDET, G., & GUILLAUD, J-C. (1997). *Éléments de didactique des sciences physiques*. PUF. Col. Pédagogies d'aujourd'hui. 240p.
- STROSBERG, E. (2001). *Art et Science*. Unesco. Esd. 246p.
- TISSERON, S. (1995). *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris : Dunod.
- VEZIN, J-F., & VEZIN, L. (1988). Illustration, Schématisation et activité interprétative. *Bulletin de psychologie*, Vol.386, 655-666.

VIDAL, V. (1990), Quelques réflexions sur l'interdisciplinarité. In Portella E. (dir.). *Entre savoirs, L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*. Toulouse : Éres/Unesco, 53-56.

VIEAUX, C. (2008). Histoire de l'art, histoire des arts. *Bulletin départemental n°103*. Inspection académique du Nord.

SITOGRAPHIE.

ACADÉMIE DE CRÉTEIL. « Qu'est ce que l'Histoire des arts ». [En ligne]. (Consulté le 10 mars 2015). Disponible sur : <http://www.hda.ac-creteil.fr/Qu-est-ce-que-l-histoire-des-arts>

BONFAIT, O., & RIMAUD, Y. (2012). « Livre blanc sur l'enseignement de l'histoire des arts dans les écoles, collèges et lycées. Une formation humaniste et sensible à réinventer ». *ApAhAu*. [En ligne]. (Consulté le 20 mars 2015).

Disponible sur : <http://culturevisuelle.org/icones/files/2012/06/livre-blanc-apahau.pdf>

BOUNIE, D. « Introduction à l'image et à la sémiologie de l'image ». *Polytech'Lille – IAAL*. [En ligne]. (Consulté le 3 avril 2015).

Disponible sur : http://bounie.polytech-lille.net/multimedia/semiologie_vp.pdf

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. (2014). « Projet de référentiel pour le parcours de l'éducation artistique et culturelle – école primaire – collège ». [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015).

Disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/16/2/Projet_de_referentiel_pour_le_parcours_d_education_artistique_et_culturelle_379162.pdf

CRDP DE PARIS. (2015). « L'histoire des arts à l'école maternelle ». *CANOPÉ*. [En ligne]. (Consulté le 3 avril 2015). Disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-paris/L-histoire-des-arts-a-l-ecole.27163>

ÉDUSCOL. « Liberté de conscience, liberté d'expression : outils pédagogiques pour réfléchir et débattre avec les élèves ». [En ligne] (Consulté le 1er avril 2015).

Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-et-debattre-avec-les-eleves.html>

ÉDUSCOL. (Septembre 2008). « Liste d'exemples d'œuvres (Mise à jour en octobre 2009) ». [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015). Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/59/4/HistoireArts_Liste_oeuvres_114594.pdf

ÉDUSCOL. (29 novembre 2013). « La lecture de l'image ». [En ligne] (Consulté le 2 avril 2015).

Disponible sur : http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture_de_image

ÉDUSCOL. (Mis à jour le 15 avril 2011). « Cartes et images dans l'enseignement de la géographie » [En ligne] (Consulté le 3 avril 2015).

Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46005/cartes-et-images-dans-l-enseignement-de-la-geographie.html>

ÉDUSCOL. (Mis à jour le 12 octobre 2015). « Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, Géographie » [En ligne] (Consulté le 2 décembre 2015).

Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/1/Progression-pedagogique_Cycle3_Geographie_203761.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Intervention de Gilles de Robien lors de l'Installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ». [En ligne] (Consulté le 1er avril 2015).

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid765/index.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique ». [En ligne] (Consulté le 31 mars 2015).

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/le-renforcement-de-leducation-artistique-culturelle-et-scientifique/>

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. Département des études, de la prospective et des statistiques. « Les pratiques culturelles des Français, les résultats de l'enquête 2008 ». [En ligne] (Consulté le 31 mars 2015).

Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat.php>

RAPPORT DE LA COMMISSION EUROPÉENNE. (2009). « L'éducation artistique et culturelle en Europe », Eurydice, [En ligne]. (Consulté le 02 février 2015).

Disponible sur : http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf

INDEX DES ANNEXES

Annexe n° 1 : Fiche de séquence.

Annexe n° 2 : Fiche de préparation de la séance expérimentée.

Annexe n° 3 : Les supports de travail pour le groupe en histoire des arts.

Annexe n° 4 : Les supports de travail pour le groupe en autonomie.

Annexe n° 5 : Les pré-test et post-test.

Annexe n° 6 : Tableau de répartition des élèves de chaque groupe en fonction de la présence de réponses et des mots clés cités.

Annexe n° 7 : Graphique de ratio de diminution du nombre d'élèves n'ayant pas répondu aux questions.

Annexe n° 8 : Grille d'analyse des mots clés cités dans le post-test.

Annexe n° 9 : Dispositif d'observation relatif aux attitudes des élèves durant la séance.

Annexe n° 10. Graphique des typologies relatives aux agissements des élèves durant la séance

Fiche de séquence : Géographie. *« Les paysages du littoral en France »*

Compétences :

- Identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux physiques et humains à l'échelle de la France.
- Lire et utiliser des textes, cartes et croquis.

Objectifs de la séquence :

- Savoir la définition et comprendre ce qu'est un paysage littoral.
- Connaître les grands types de littoraux et les situer sur une carte.
- Connaître les différents types d'aménagements et d'activités économiques littorales.
- Mettre en relation des besoins économiques et une nécessité environnementale.

Séance n°1. Les paysages du littoral.

Date : 10/03/2016

Durée : 45 minutes.

Organisation et matériel :

- 1 fiche de recherche par groupe.
- 1 cahier de brouillon par élève.
- 1 crayon à papier / 1 gomme / 1 stylo par élève.
- 1 fiche leçon par élève.
- 1 porte-document de géographie par élève.

Objectifs :

- Comprendre ce qu'est un littoral et les grands types de côtes.
- Localiser les paysages littoraux en France.

Déroulement :

Situation d'entrée (5 min / Collectif) :

Annonce de la séance : « Maintenant que vous maîtriser les paysages de montagne. Nous allons nous intéresser aux paysages du littoral »

Rappel de la définition d'un littoral : Zone de contact entre la mer et la terre.

Consigne : A partir des documents suivants, répondre aux questions au crayon à papier. « Vous allez réaliser l'activité par groupe de 4 élèves. Chaque groupe aura des documents différents présentant des thèmes variés. Au bout de 10 minutes de recherches, chaque groupe élira un rapporteur qui viendra présenter votre travail ».

Situation de recherche (10 min / Groupes de 4 élèves) :

- Répartition des groupes dans la classe / Distribution des documents.
 - Groupe n°1 : Quels sont les mers et océans qui bordent la France ? => Niveau facile.
 - Groupe n°2 : Quelles types de côtes trouve-t-on en France ? (Document : texte) => Niveau facile.
 - Groupe n°3 : Quelles types de côtes trouve-t-on en France ? (Document : carte) => Niveau moyen.
 - Groupe n°4 : Quelles types de côtes trouve-t-on en France ? (Document : photographies) => Niveau difficile.
 - Groupe n°5 : Pourquoi le littoral est en danger ? Qu'est ce que l'homme a fait pour le protéger => Niveau très difficile.

Mise en commun (10 min-Collectif) :

Correction. Les réponses sont rédigées au tableau par l'enseignant.

Institutionnalisation (15 min / Collectif) :

- Distribution de la leçon.
- Remplissage collectif du texte à trou et de la carte de France (mers/océans/différents types de côtes) à partir des réponses des élèves.

Bilan (5 min-Collectif) :

- Rangement de la synthèse dans le porte-document de géographie.
- Synthèse orale de la séance : « *Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?* »

Séance n°2. Les littoraux et leur attrait touristique : Les stations balnéaires.

Date : 17/03/2016

Durée : 55 minutes.

Organisation et matériel :

- 1 pré-test par élève / 1 post-test.
- 1 rétroprojecteur
- 1 fiche de recherche / 1 crayon à papier / 1 gomme / 1 manuel de géographie pour le groupe en autonomie.
- 1 feuille à grands carreaux / 1 stylo / 1 cahier de brouillon par élève.
- 1 porte-document de géographie par élève.

Objectif :

- Identifier et comprendre les caractéristiques d'une station balnéaire.

Situation d'entrée (10 min/ Collectif) :

- Rappel de la séance précédente.
- Annonce de la séance : « *Aujourd'hui, nous allons poursuivre l'étude des littoraux en observant une nouvelle caractéristique : leur attrait touristique. Pour cela, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux stations balnéaires. Je ne vous dis pas plus pour le moment. Vous allez réaliser un court test sur le sujet. Ce n'est pas grave si vous ne connaissez pas la réponse. Le but est de tester vos connaissances* »
- Distribution, lecture et réalisation du pré-test (5 min).

Déroulement : Division de la classe en deux groupes.

- Le premier travaille en autonomie à partir d'une photographie d'une station balnéaire (Hendaye). Individuellement, ils analysent le document déjà légendé et répondent aux questions.
 - Le second travaille une séance en histoire des arts avec l'enseignant à partir des cinq affiches suivantes :
- *La Baule les Pins* (Cesbron)
 - *Cannes* (Peri)
 - *Cannes* (Picasso)
 - *Hyères* (Julien Lacaze)
 - *Saint Raphaël* (Morel de Tanguy).

Situation de recherche (25 min / Individuel) :

- Groupe n°1 (10 min): Explication des consignes => Les élèves observent les affiches en ciblant 4 points donnés par l'enseignant.
 - *Forme* : De quoi s'agit-il ?
 - *Techniques* : Qu'est ce qui est représenté ? Voir : les formes et les couleurs.
 - *Significations* : Qu'a voulu dire l'artiste ?
 - *Usages* : A quoi servent ces documents ? A qui sont-ils destinés ?

- Groupe n°2 (10 min) : Pendant leur réflexion personnelle, le professeur des écoles explique la consigne au second groupe qui travaille en autonomie. La photographie est observée, expliquée et détaillée.

- Groupe n°1 (15 min) : Suite aux observations et remarques des élèves, les affiches sont analysées collectivement. L'enseignant aiguille les réponses du groupe.

- Groupe n°2 (15 min) : Le second groupe réalise l'activité en autonomie.

Mise en commun (10 min-Collectif) :

=> Correction collective. L'ensemble de la classe discute, échange et répond aux questions présentes dans la fiche d'activité à réaliser en autonomie.

=> Réalisation du post-test (5 min).

La mise en commun des réponses permet d'amener les élèves à comprendre :

- **La fonction d'une station balnéaire** : accueillir des touristes.
- *Les caractéristiques intrinsèques* : douceur du climat, proximité de la mer, présence initiale d'une ville (sauf exception, beauté du paysage).
- *Les aménagements nécessaires* : hôtels, campings, moyens de transport (aéroport, autoroute, gare, route, parking), loisirs (tennis, plage, port de plaisance, centre de sports nautiques, centre de thalassothérapie, commerces, promenade (front de mer, forêts)...

Institutionnalisation (15 min-collectif) :

Bilan (5 min-collectif)

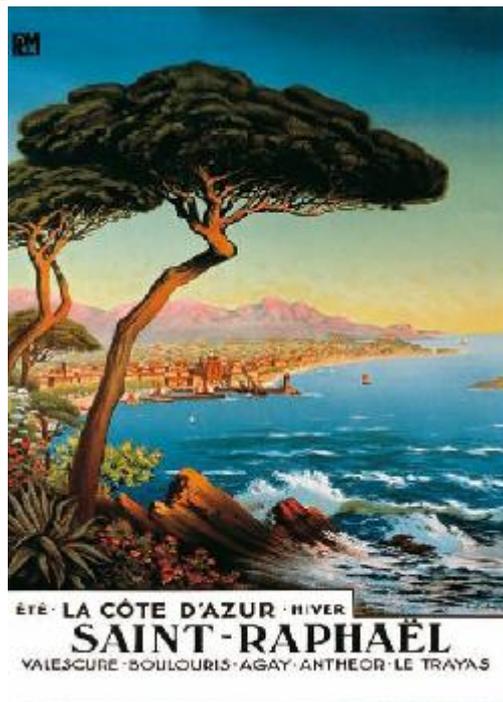
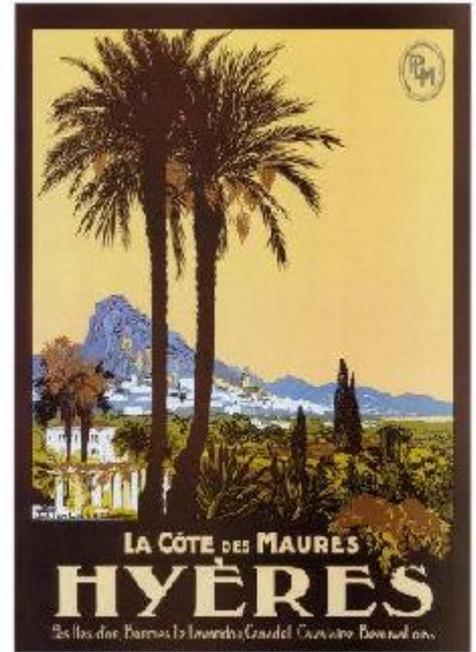
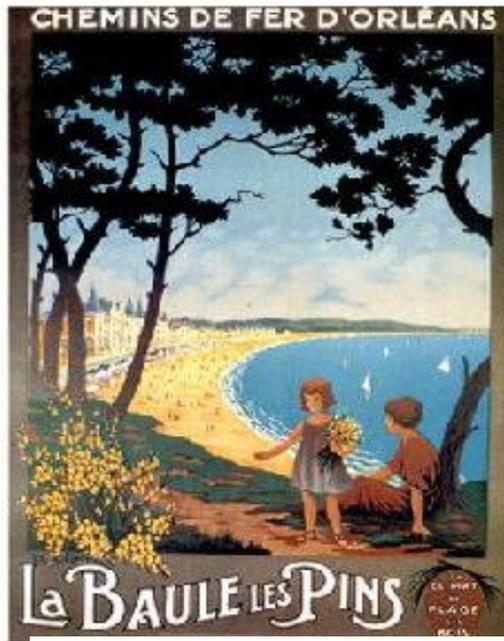
- Rangement de la leçon dans le porte-document de géographie.
- Synthèse orale de la séance : « *Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?* »

Annexe n° 2

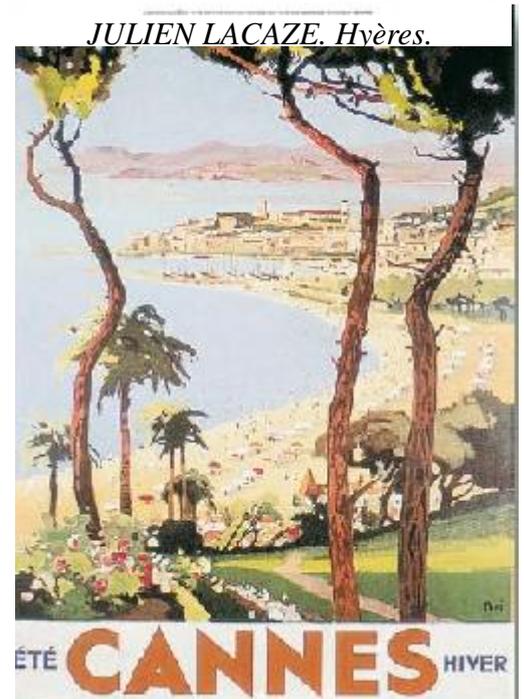
Titre de la séquence :	Les paysages du littoral en France.			Niveau :	CM1
Titre de la séance :	Les littoraux et leur attrait touristique : les stations balnéaires.		n°2	Date :	17/03/16
Domaine :	Culture Humaniste.	Matière :	Géographie / Histoire des arts	Durée :	55 minutes.
Compétences :	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux physiques et humains à l'échelle de la France. • Lire et utiliser des textes, cartes et croquis. 				
Pré-requis :	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir lire une image. 				
Objectif visé :	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre les caractéristiques d'une station balnéaire. 				
Matériel :	<ul style="list-style-type: none"> • 1 pré-test par élève / 1 post-test. • 1 rétroprojecteur. • 1 fiche de recherche individuelle pour le groupe en autonomie / 1 manuel de géographie. • 1 feuille à grands carreaux / 1 stylo / 1 cahier de brouillon par élève. • 1 porte-document de géographie par élève. 				

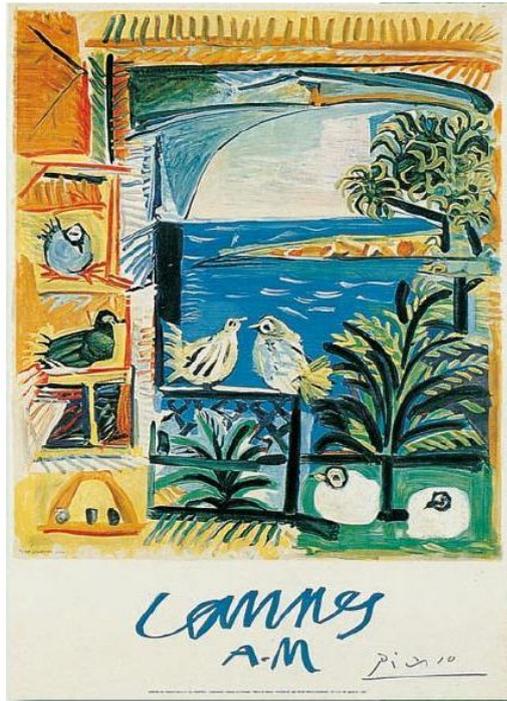
Tps	Phases	Ce que dit/fait l'enseignant	Réactions possibles des élèves
'10'	Mise en situation (Collectif)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rappel de la séance précédente.</u> - <u>Annonce de la séance :</u> « <i>Aujourd'hui, nous allons poursuivre l'étude des littoraux en étudiant une nouvelle caractéristique : leur attrait touristique.</i> <i>Pour cela, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux stations balnéaires. Je ne vous dis pas plus pour le moment. Vous allez réaliser un court test sur le sujet. Ce n'est pas grave si vous ne connaissez pas la réponse. Le but est de tester vos connaissances.</i>» - <u>Distribution et lecture du pré-test.</u> Si besoin, la consigne est réexpliquée. <p>=> Chaque élève tente de répondre aux questions du pré-test. Pendant ce temps, l'enseignant circule dans la classe et observe les élèves. Il ne fournit aucun renseignement susceptible d'aider l'enfant. À la fin du temps imparti, les pré-test sont relevés et conservés par le professeur des écoles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel ou non de la séance précédente. - Compréhension/ou non du sujet de la séance. - Compréhension/ou non de la consigne. - L'élève parvient/ne parvient pas à répondre aux questions du pré-test.
20'	Situation de recherche (Individuel/Collectif)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Groupe n°1 (10 min):</u> Observation des œuvres d'art + explication des consignes => Les élèves observent les affiches en ciblant 4 points donnés par l'enseignant. <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Forme</i> : De quoi s'agit-il ? ◆ <i>Techniques</i> : Qu'est ce qui est représenté ? Voir : les formes et les couleurs. ◆ <i>Significations</i> : Qu'a voulu dire l'artiste ? ◆ <i>Usages</i> : A quoi servent ces documents ? A qui sont-ils destinés ? - <u>Groupe n°2 (10 min):</u> Pendant leur réflexion personnelle, le 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève parvient/ne parvient pas à distinguer et identifier les différents sujets d'étude des affiches. - L'élève parvient/ne parvient pas à lire le document distribué. - L'élève parvient/ne

		<p>professeur des écoles explique la consigne au second groupe qui travaille en autonomie. La photographie est observée, expliquée et détaillée.</p> <p>- <u>Groupe n°1 (15 min)</u> : Suite aux observations et remarques des élèves, les affiches sont analysées collectivement. Les élèves mettent des mots sur leurs réponses, leurs ressentis, leurs impressions. L'enseignant aiguille les réponses de chacun.</p> <p>- <u>Groupe n°2 (15 min)</u> : Le second groupe réalise l'activité en autonomie.</p>	<p>parvient pas à répondre aux questions.</p>
10'	Mise en commun (collectif)	<p>=> <u>Correction collective</u> : L'ensemble de la classe discute, échange et répond aux questions présentes dans la fiche d'activité à réaliser en autonomie.</p> <p>=> Réalisation du post-test (5 min).</p>	<p>- L'élève comprend/ne comprend pas la correction.</p> <p>- L'élève parvient/ne parvient pas à répondre aux questions du post-test.</p>
10'	Institutionnalisation (Collectif)	<p>- Lecture de la leçon.</p> <p>- Copie de la leçon.</p> <p>- Rangement dans le porte-document de géographie.</p>	<p>- L'élève comprend/ne comprend pas la définition d'une station balnéaire.</p> <p>- L'élève comprend/ne comprend pas les enjeux liés aux littoraux et à leurs aménagements touristiques.</p> <p>- Lenteur de la copie.</p>
5'	Bilan (Collectif)	<p><u>Synthèse orale de la séance</u> :</p> <p>« <i>Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?</i> »</p>	<p>- Pertinence/non pertinence de l'activité réalisée.</p>



MOREL DE TANCY Saint-Raphaël





Source : AFFICHESPOSTERS « Mer, océan, station balnéaire ». [En ligne]. (Consulté le 02/12/15). Disponible sur : http://www.affiches-et-posters.com/publicites-ap-192/mer-ocean-station-balneaire-c-192_374_963.html

Annexe n° 5

LE LITTORAL : LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE STATION BALNÉAIRE.

Question n°1 : Qu'est une station balnéaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

Question n°2 : Cite au moins deux noms de stations balnéaires.

.....

.....

.....

.....

.....

Question n°3 : Depuis quand les stations balnéaires existent-elles ?

Tableau de répartition des élèves de chaque groupe en fonction de la présence de réponses et des mots clés cités.

Question n°1 : Qu'est une station balnéaire ?

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponse attendue	<i>Ville littorale aménagée en fonction de son activité principale : le tourisme.</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	2	1	4	2
Ayant cité 1 mot-clé	6	7	6	6
Ayant cité 2 mots clés ou plus	3	3	2	3

Question n°2 : Cite au moins deux noms de stations balnéaires.

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponses attendues	<i>Cannes, Arcachon, Monaco, Royan, Biarritz, Saint-Tropez, Saint-Raphaël...</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	1	0	1	0
Ayant cité 1 mot-clé	5	2	3	1
Ayant cité 2 mots clés ou plus	5	8	7	9

Question n°3 : Depuis quand les stations balnéaires existent-elles ?

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponse attendue	<i>Au milieu du XIX ème siècle.</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	5	0	6	0
Réponse juste	0	3	0	1
Réponse fausse	6	8	5	10

Question n°4 : Où se situe généralement une station balnéaire ?

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponse attendue	<i>Ville littorale, à proximité de la mer ou de l'océan.</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	7	3	7	3

Ayant cité 1 mot-clé	4	5	4	7
Ayant cité 2 mots clés ou plus	0	3	0	0

Question n°5 : Quelle est la fonction d'une station balnéaire ?

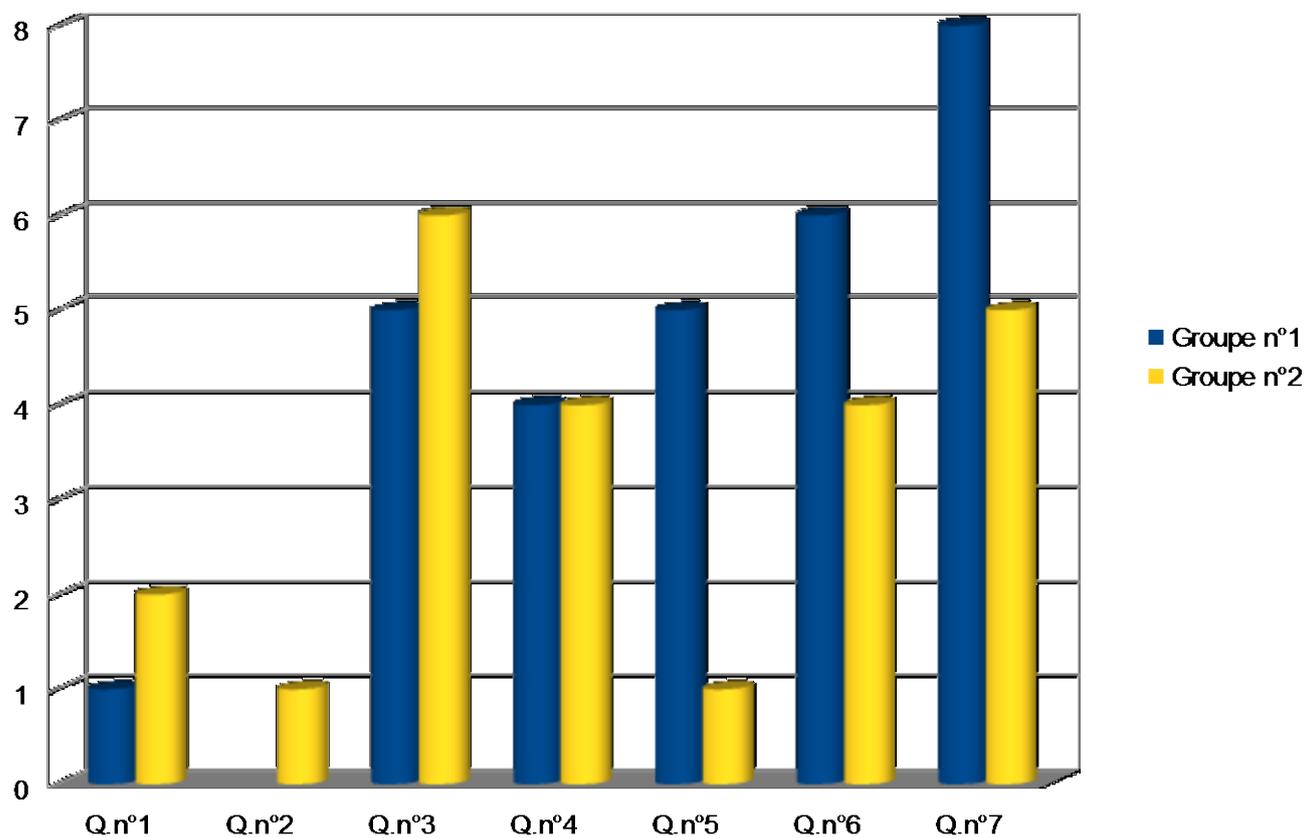
	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponse attendue	<i>Accueillir les touristes.</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	8	3	7	6
Ayant cité 1 mot-clé	2	5	1	2
Ayant cité 2 mots clés ou plus	1	3	3	3

Question n°6 : Cite au moins deux éléments attractifs dans une station balnéaire ?

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponses attendues	<i>Le climat, proximité avec la mer ou l'océan, la beauté des paysages....</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	8	2	6	2
Ayant cité 1 mot-clé	2	4	4	6
Ayant cité 2 mots clés ou plus	1	5	1	3

Question n°7 : Quels sont les aménagements nécessaires dans une station balnéaire ?

	Groupe Histoire Des Arts		Groupe en autonomie	
Réponses attendues	<i>Campings, hôtels, moyens de transport, loisirs, espaces de détente.</i>			
Nombre d'élèves	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
N'ayant pas répondu	10	2	10	5
Ayant cité 1 mot-clé	1	0	1	4
Ayant cité 2 mots clés ou plus	0	9	0	2

*Comparaison des statistiques des deux groupes entre les pré-test et le post-test**Ratio de diminution du nombre d'élèves n'ayant pas répondu aux questions*

Grille d'analyse des mots-clés.

Fréquence des mots-clés cités dans le post-test dans les deux groupes.

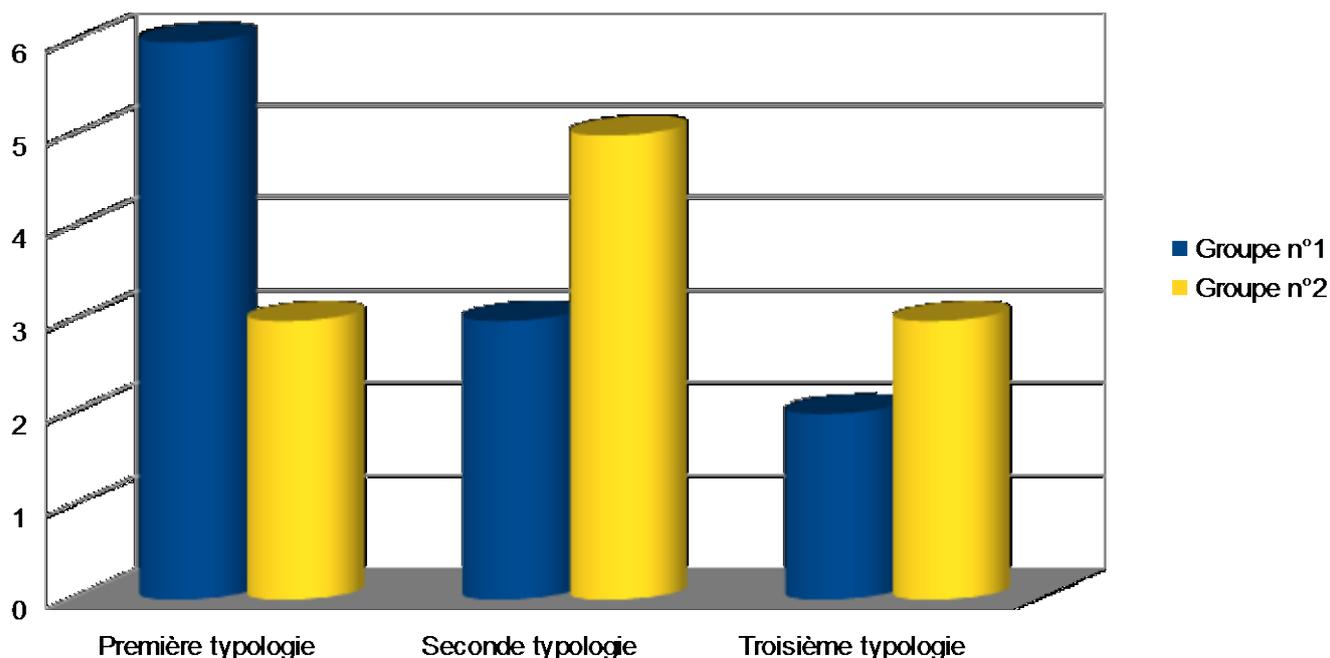
Nombre de mots clés	Mots clés attendus	Groupe n°1 : Histoire des arts			Groupe n°2 : Travail en autonomie		
		<i>Mots-clés hors-sujet</i>	<i>Mots-clés approximatifs</i>	<i>Mots-clés précis</i>	<i>Mots-clés hors-sujet</i>	<i>Mots-clés approximatifs</i>	<i>Mots-clés précis</i>
Question n°1	- Tourisme - Ville - Littoral - Lieu de séjour - Vacanciers	4	16	9	6	9	9
Question n°2	-Nomination d'une station balnéaire existant en France.	0	2	18	0	1	20
Question n°4	- Mer - Océan - Littoral - Plage - Proximité et ses synonymes	3	10	7	4	13	0
Question n°5	- Accueillir et ses synonymes - Touristes - Lieu / ville	2	11	9	5	6	8
Question n°6	- Le climat (soleil) - Les paysages - La plage / proximité avec la mer ou l'océan - Les loisirs et ses exemples	3	6	12	3	10	10
Question n°7	- Les logements et ses exemples (campings, hôtels...) - Les moyens de transport et ses exemples - Les loisirs et ses exemples - Les espaces de détente et ses exemples (thalassothérapie...)	1	3	18	4	12	7

Dispositif d'observation relatif aux attitudes des élèves durant la séance.

Nombre d'élèves	Groupe Histoire des arts		Groupe en autonomie	
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>Participation active / facilité de réponses</i>	7	4	3	8
<i>Argumentation orale pertinente</i>	4	3	4	3
<i>Implication dans l'activité / motivation</i>	10	1	6	5
<i>Compréhension des enjeux liés à la leçon</i>	8	3	6	5

Les typologies relatives aux attitudes des élèves durant la séance

Nombre de profils d'apprenants rencontrés dans les deux groupes.



Légende.

VIII.*Première typologie*: L'élève s'implique dans l'activité sans difficultés. L'argumentation orale est juste et pertinente. Il s'intéresse au sujet et s'engage personnellement dans la conception de la leçon. Il parvient également à construire des passerelles entre les disciplines pour accéder au sens, au concept global.

IX.*Seconde typologie*: L'élève s'implique difficilement ou à moitié dans l'activité. L'argumentation orale est faible mais présente des éléments de compréhension. L'intérêt de l'élève pour l'objet d'étude est aléatoire. L'engagement personnel étant irrégulier. Il parvient brièvement à établir quelques relations entre les disciplines mais le sens général n'est pas véritablement compris.

X.Troisième typologie : L'élève ne parvient pas à s'impliquer dans la séance. L'argumentation orale est peu construite, approximative. Il se désintéresse du sujet et ne parvient pas à établir des liens entre les différentes disciplines.