



HAL
open science

**Mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école
élémentaire. Marier l'enseignement moral et civique
avec les arts plastiques**

Claire Farré-Labbé

► **To cite this version:**

Claire Farré-Labbé. Mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école élémentaire. Marier l'enseignement moral et civique avec les arts plastiques. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01896425

HAL Id: dumas-01896425

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01896425>

Submitted on 16 Oct 2018

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

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

Université de Bordeaux – ESPE d’Aquitaine – site des Landes

Master Métiers de l’enseignement, de l’Education et de la Formation

Mention Premier degré

Mettre en oeuvre l’interdisciplinarité à l’école élémentaire

Marier l’enseignement moral et civique avec les arts plastiques

Mémoire présenté par **Claire Labbé (née Farré)**

Sous la co-direction de **Sandra Métaux et Céline Piot**

Remerciements

*Je remercie mes directrices de mémoire, Sandra Métaux et Céline Piot,
pour leur aide précieuse et leur bienveillance.*

*Merci en particulier à Sandra Métaux pour son enthousiasme envers mon
travail, source de motivation pour l'ensemble de mon parcours de
formation de professeur des écoles.*

*J'exprime également toute ma gratitude à Bruno Ledos pour son
intervention riche, intéressante et claire au sein de ma classe.*

*Merci aussi aux membres de ma famille pour leur patience et leur soutien,
ainsi que leur aide dans la correction de mon mémoire.*

*Mes pensées reconnaissantes se tournent aussi
vers mes premiers et donc inoubliables élèves.*

Mettre en oeuvre l'interdisciplinarité à l'école élémentaire

Marier l'enseignement moral et civique avec les arts plastiques

Résumé

Les programmes incitent aux activités scolaires mêlant plusieurs disciplines. Quelle est la différence entre pluri- inter- et transdisciplinarité ? Laquelle choisir et comment la mettre en œuvre en classe ? Un exemple d'interdisciplinarité entre deux disciplines qui se côtoient rarement, les arts plastiques et l'enseignement moral et civique, permet d'en proposer une mise en œuvre originale. À travers cette pratique, nous verrons comment la formation de la personne et du citoyen peut être facilitée par une entrée artistique, et en particulier l'architecture et l'urbanisme.

Mots-clés

Interdisciplinarité, arts plastiques, enseignement moral et civique, architecture, urbanisme.

Sommaire

Abréviations.....	6
Introduction.....	7
1 Théories.....	9
1.1 Pluri- inter- transdisciplinarité : une clarification.....	9
1.1.1 Émergence et significations.....	9
1.1.2 Définitions et termes voisins.....	11
1.2 Intérêts et limites de la démarche d'interdisciplinarité.....	13
1.2.1 Ce qu'en disent les programmes.....	13
1.2.2 Pourquoi pratiquer l'interdisciplinarité en classe ?.....	16
1.2.3 Quels résultats peut-on attendre ?.....	18
1.3 La démarche de projet au service de l'interdisciplinarité.....	19
1.4 Le mariage d'un projet d'arts plastiques et de l'EMC : une pratique inédite ?.....	20
1.4.1 Instructions officielles concernant la formation de la personne et du citoyen.....	21
1.4.2 Education à la citoyenneté : conceptions et pratiques.....	24
1.4.3 Une démarche originale.....	26
2 Choix d'un thème et élaboration d'un projet expérimental.....	29
2.1 Expression individuelle : la métaphore de la façade.....	29
2.2 Travailler dans l'imaginaire.....	33
3 Expérimentation et analyse.....	37
3.1 Analyse a priori : objectifs et enjeux dans les différentes disciplines.....	38
3.2 Déroulé de la séquence.....	40
3.3 Méthodologie d'analyse.....	47
3.4 Analyse a posteriori : écarts et remédiations possibles.....	49
3.4.1 Evaluations lors du débat.....	49
3.4.2 Evaluations lors de la production finale.....	51
3.4.3 Evaluations lors du bilan.....	54
3.5 Réponse à la problématique.....	57
Conclusion.....	60
Bibliographie.....	62
Sitographie.....	63
Annexes.....	64

Abréviations

Vous trouverez ici les abréviations présentes dans ce mémoire :

- B.O. : Bulletin officiel.
- EMC : enseignement moral et civique.
- SCCCC : socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Introduction

Le métier d'enseignante est pour moi une reconversion. Il est passionnant, tout autant que mon premier métier d'architecte l'a été. Ce parcours professionnel m'a rendue désireuse de partager avec les élèves mon amour de la ville, de l'architecture et de la sociologie liée à l'habitat humain. Leur étude est riche en enseignements sur notre société et c'est naturellement que le projet artistique que j'avais imaginé pour sa découverte, élaboré l'année dernière dans le cadre du concours, a glissé vers une interdisciplinarité avec l'enseignement moral et civique. En effet, la façon dont l'homme habite son logement et la façon dont il habite sa ville font transparaître l'identité de la société dans laquelle il vit, quel que soit le pays, quelle que soit l'époque concernée.

Pour ce mémoire, j'ai voulu pousser plus loin ce que j'avais commencé à découvrir en master 1 pour mon dossier d'option. J'avais travaillé l'interdisciplinarité entre les arts plastiques et l'enseignement moral et civique de façon plutôt intuitive, mais je voulais savoir en quoi cela était justifié, et ce que cela apportait réellement. Je n'avais pas expérimenté ma séquence en classe et ce mémoire m'en a donné l'occasion. Je ne savais pas si d'autres avant moi avaient fait ce type d'expérience, et n'avais aucune idée de la manière qu'ont les enseignants d'aborder l'enseignement moral et civique. Ont-ils des pratiques plus variées que ce qui est proposé dans les manuels ? Mettent-ils en œuvre l'EMC en interdisciplinarité ? Si oui, comment le font-ils ?

En premier lieu un peu réservée face à une discipline qui me paraissait essentiellement directive, j'ai découvert au contraire dans l'EMC l'extraordinaire opportunité de transmettre les valeurs qui me sont chères et d'aider les élèves à développer leur personnalité dans le respect de celle des autres. Ainsi, je me suis demandée comment un projet d'arts plastiques pouvait permettre d'aborder l'enseignement moral et civique en cycles 2 et 3, et quels sont les apports de cette interdisciplinarité originale ? Dans le présent mémoire, après avoir précisé certaines notions autour de l'interdisciplinarité et de la discipline EMC, je proposerai un projet de classe expérimental en exposant ses fondements théoriques, puis je décrirai et analyserai son déroulement pour avoir quelques éléments de réponse à cette problématique.

1 Théories

Dans le cadre de cette première partie de mémoire de recherche, j'ai d'abord cherché à clarifier les concepts que j'allais être amenée à manipuler. Trouver des définitions s'imposait donc, tant pour ne pas commettre d'erreur d'interprétation que pour m'assurer d'avoir un langage commun avec le lecteur.

Dans un deuxième temps, j'ai exploré les recommandations officielles de l'Éducation nationale ainsi que les pédagogies que j'affectionne et que j'avais envie d'expérimenter, afin de construire et valider mon projet de recherche. Ce sont des pédagogies voulant favoriser le développement de la personne et du citoyen dans une approche globale de l'élève, en tant qu'individu devant trouver sa place au sein de notre société.

1.1 Pluri- inter- transdisciplinarité : une clarification

1.1.1 Émergence et significations

Ces termes fréquemment rencontrés dans les écrits sur la pédagogie et sur les sciences en général ne cessent d'être définis et précisés par leurs différents auteurs, car la distinction et la frontière entre les trois ne vont pas de soi.

André Bourguignon s'est intéressé à l'approche transdisciplinaire et a livré un écrit à ce sujet en avril 1996¹. Après un bref historique du découpage de la science en disciplines remontant à l'Antiquité, ce médecin, psychiatre et professeur agrégé de psychiatrie, explique que les sciences se sont nécessairement spécialisées au fil du temps, le savoir de l'Homme étant devenu trop vaste. Ce découpage de plus en plus précis a permis des progrès immenses

1 BOURGUIGNON, André. De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. *Transversales Sciences et cultures* [En ligne]. [consulté le 26 décembre 2016]. Disponible sur : <http://grit-transversales.org/archives/revue/51/science1.html>

dans tous les domaines, mais les liens entre eux se sont quelque peu étioyés, et ont mené les sciences à une certaine perte d'efficacité. Il cite Edgar Morin dans un article de 1994 : « *La frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres vont isoler la discipline par rapport aux autres et par rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines* ».

Pour cette raison, selon A. Bourguignon :

Les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité ont confusément émergé dans la communauté scientifique et universitaire, au cours des années soixante. Elles traduisent un besoin pratique et une aspiration vers l'idéal philosophique de l'unité de la connaissance [...].

Il en livre les définitions suivantes :

- « *dans la pluridisciplinarité, plusieurs disciplines s'associent pour étudier un objet commun dont aucune ne peut observer tous les aspects avec les seules techniques dont elle dispose* »,
- « *dans l'interdisciplinarité, se manifeste la nécessité d'établir une coopération entre des disciplines autonomes en vue d'élargir la compréhension d'un domaine particulier ou d'atteindre un objectif commun.* »

Historiquement, ces deux approches sont pionnières dans la volonté de créer des ponts entre les disciplines afin d'en tirer le meilleur parti. La notion de transdisciplinarité est apparue lorsque celles de pluri- et interdisciplinarité se sont avérées insuffisantes. Toujours selon l'auteur, la première utilisation du mot "transdisciplinarité" est difficile à dater mais Jean Piaget la mentionne en 1972 :

Enfin, à l'étape des relations interdisciplinaires, on peut espérer voir succéder une étape supérieure qui serait "transdisciplinaire", qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines.²

Cette troisième approche a été formulée dans une charte rédigée par le premier congrès mondial de la transdisciplinarité en 1994, « *dont l'objectif essentiel est de donner une orientation commune aux disciplines, [...]. En d'autres termes, à travers et au-delà des disciplines, de chercher un sens - une direction et une signification - en redécouvrant l'unité de l'Univers, de la vie et de l'Homme.* »

2 PIAGET, Jean. *Où va l'éducation ?*, Gonthiers Denoël, 1972, coll. Médiations, Paris.

A la lecture de l'article d'André Bourguignon, il apparaît que la transdisciplinarité vise à utiliser toutes les disciplines au service des ces trois questions fondamentales : « *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* ». Elle semble être un idéal, et donc par essence, jamais parfaitement atteignable. Pour preuve, l'article explique que les différentes perceptions de la réalité par le prisme de chaque discipline ne sont pas toujours compatibles entre elles et que les transitions entre les deux manquent encore aux scientifiques. Il donne, à titre d'exemple, l'existence d'un chaînon manquant entre la connaissance de l'activité neuronale du cerveau (neurosciences) et l'activité consciente composée d'images et d'affects (étudiée entre autres par la psychologie).

L'auteur conclut : « [...] *si chaque discipline, en s'approfondissant, révèle toujours davantage de la complexité des structures et des processus, la transdisciplinarité, elle, révèle un autre aspect de la complexité, celui des échanges et des interactions entre les constituants de l'Univers, de la Terre et de l'Homme.* » Cette difficulté reste un défi : « [...] *la transdisciplinarité se propose maintenant, au-delà des disciplines, d'approfondir la compréhension du monde présent et de réfléchir à la place de l'Homme dans la Nature.* »

1.1.2 Définitions et termes voisins

Afin de compléter ma compréhension des approches sur les relations entre les disciplines et croiser les théories, j'ai recherché leurs définitions dans le dictionnaire *LAROUSSE*³ en ligne. Lues seules, elles peuvent laisser le lecteur non initié un peu désespéré, mais la même gradation semble se dessiner de l'une à l'autre :

- pluridisciplinaire (synonyme de multidisciplinaire) : « *Qui concerne plusieurs disciplines, domaines d'étude* » ;
- interdisciplinaire : « *Qui relève des relations entre plusieurs disciplines, plusieurs sciences* » ;
- transdisciplinaire : « *Qui dépasse les cloisonnements entre les disciplines.* »

3 *Dictionnaire LAROUSSE* [en ligne]. [Consulté le 27 décembre 2016]. Disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Une notion du même champ lexical mérite d'être définie également : celle de *transversalité*, mentionnée dans un article en ligne du laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques de l'université de Sherbrooke au Québec comme nourrissant l'interdisciplinarité. Elle est définie ainsi par le *LAROUSSE* : « *Caractère de ce qui est transversal.* »

– transversal : (figuré) « *Qui recoupe plusieurs disciplines ou secteurs.* »

L'article québécois, en citant lui-même le Programme de formation de l'école québécoise (2003) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, décrit le concept de compétences transversales « *comme étant les connaissances nécessaires « pour s'adapter à son environnement, s'y développer et y intervenir efficacement » (chap. 3, p. 1). Ces compétences y sont comparées à « des compétences pour la vie », lesquelles réfèrent aux processus d'apprentissage de l'élève et traversent les frontières disciplinaires.* »⁴

Ainsi, la transversalité concernerait le développement de compétences spécifiques, et serait une composante, peut-être indissociable, de l'inter- et de la transdisciplinarité.

Il existe d'autres définitions possibles, de similaires à légèrement différentes pour les termes évoqués jusqu'ici mais aussi pour la codisciplinarité, l'uni- ou monodisciplinarité, l'intradisciplinarité, etc. Tous les auteurs s'accordent cependant sur un point : la transdisciplinarité est un cas particulier car elle demeure une notion ambiguë, interprétable. Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni, chercheurs canadiens à l'université de Sherbrooke déjà citée, ont distingué cinq sens pour le mot "transdisciplinarité" dans l'enseignement⁵. C'est pourquoi je choisis pour ce mémoire d'utiliser seulement les termes d'interdisciplinarité et de transversalité, clairs et suffisants pour parler de ma recherche. La pluridisciplinarité quant à elle, n'est pas l'objet de mon étude, étant une simple juxtaposition de travaux disciplinaires autour d'un objet commun.

4 *Université de Sherbrooke* [En ligne]. Faculté d'éducation, Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques. *Inter, trans, multi, pluri ou intradisciplinarité ?* [Consulté le 22 décembre 2016]. Disponible sur : <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite/>

5 *Interdisciplinarité scolaire : de quoi parle-t-on ? Croiser les disciplines, partager les savoirs*. Les Cahiers pédagogiques. Paris, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, mai 2015 n°521, p. 13 et 14.

1.2 Intérêts et limites de la démarche d'interdisciplinarité

1.2.1 Ce qu'en disent les programmes

Les programmes français : un bref historique

Le texte de Corinne Aroq et Daniel Niclot (IUFM de Champagne Ardenne), publié par l'INRP à l'occasion de la 8^e biennale de l'éducation et de la formation, présente la lente introduction de l'interdisciplinarité au fil de l'histoire des programmes scolaires du secondaire⁶.

Dès 1957, elle est introduite sans être nommée « *afin de remédier à la séparation et à la dispersion des tâches dont souffrent tant d'esprits dans nos classes* ». En 1977, les programmes du collège et du lycée demandent aux enseignants de « *s'interroger sur l'unité de l'enseignement, concevoir la place relative des disciplines* », bien que la prudence domine encore : « *tout débordement superflu sur les disciplines voisines [...] conduirait à ne traiter qu'une partie du programme [...]* ».

Dans les programmes de 1985⁷, il est écrit que « *les professeurs développent les relations entre les différentes disciplines* ». Il y a donc peu d'évolution, jusqu'au rapport de la commission de 1988 présidée par Pierre Bourdieu et François Gros qui consacre deux de ses sept principes au décloisonnement des savoirs : « *le 5^e principe propose l'introduction de l'interdisciplinarité et le 6^e principe incite à des enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités.* » Par la suite, cette volonté sera réaffirmée, notamment par la création de dispositifs à vocation interdisciplinaires au collège et au lycée comme les IDD (itinéraire de découverte collège) et les TPE. Dans les faits, il semblerait cependant que cela n'ait pas abouti à une réelle interdisciplinarité.

6 AROQ, Corinne et NICLOT, Daniel. *Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires*. INRP [En ligne]. [Consulté le 29 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>, p. 3 et 4.

7 Ministère de l'Éducation Nationale, supplément au BO n°44, 12 décembre 1985. *Form@pex* [en ligne]. *Les programmes, textes officiels*. [Consulté le 16 avril 2017]. Disponible sur <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>

À l'école primaire, il semblerait que l'introduction de l'interdisciplinarité ait suivi un chemin similaire, nuancé par les propos de Thierry Philippot⁸ :

Alors que depuis le XIX^e siècle, les programmes d'enseignement pour l'école primaire sont structurés par les disciplines scolaires, la période de « l'éveil », (fin des années 1960, début des années 1980), peut être vue comme une tentative de mettre fin, en partie, au cloisonnement disciplinaire à l'école élémentaire en ouvrant un espace aux perspectives interdisciplinaires. Le retour à une structuration disciplinaire des enseignements pour tous les niveaux de classe dans les programmes de 1985 marque la fin de cette tentative. Toutefois, les générations de programmes qui vont se succéder (1995, 2002, 2008) sont marquées par la tension entre la volonté d'une intégration curriculaire des perspectives interdisciplinaires et le maintien de la structuration disciplinaire traditionnelle.

Ces trois générations de programmes proposent des thématiques intégratives pour le cycle 2 comme « *découvrir le monde* », mais conservent une approche disciplinaire pour le cycle 3. Le socle commun des connaissances et compétences publié en juillet 2006 représente cependant une évolution significative vers une interdisciplinarité générale, avec la création de sept domaines qui vont favoriser la construction de « *ponts indispensables entre les disciplines et les programmes* ».

Qu'en est-il aujourd'hui ?

À travers l'emploi d'un lexique appartenant aux familles des mots "transversal" ou "interdisciplinaire", les programmes en vigueur depuis la rentrée 2016 pour les cycles 2 et 3 recommandent cette approche à plusieurs reprises, sans pour autant l'ériger en principe absolu. Au cycle 2, les programmes précisent notamment que la « *polyvalence des professeurs permet de privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet d'élaborer des projets [...]* » (p. 4 et 5). Les compétences transversales y sont ainsi évoquées :

Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales que l'on retrouve dans plusieurs enseignements et qu'on retrouvera tout au cours de la scolarité [...]. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui souligneront les analogies entre les objets d'étude [...] pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences. (p. 5)

8 PHILIPPOT, Thierry. *Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre*. *Tréma* [En ligne], 39. 2013, mis en ligne le 01 juin 2015 [Consulté le 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://trema.revues.org/2950>

Pour le cycle 3, des « *projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle* ». (p. 94) Les enseignants sont incités à « *travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun* ». (p. 90)

L'actuel socle commun de connaissances, de compétences et de culture précise également, dans le domaine 5 (les représentations du monde et l'activité humaine) :

Ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. [...] Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives. (p. 1)

Le regroupement lui-même des disciplines en domaines est par ailleurs en soi une incitation aux apprentissages transversaux.

La notion de transdisciplinarité n'apparaît pas dans les recommandations officielles pour l'enseignement à l'école, soit parce qu'elle relève d'une idéologie plus que du réalisable, soit en raison de sa polysémie. Cela conforte mon choix d'éviter d'utiliser ce terme pour mon mémoire. Il apparaît par contre clairement que l'interdisciplinarité et la transversalité sont préconisées, dans une certaine mesure, par les instances de notre système scolaire français et en particulier sous forme de projets.

Les programmes à l'étranger : l'exemple québécois

Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni⁹ nous apprennent que l'interdisciplinarité est une orientation majeure du curriculum québécois, faisant peut-être de celui-ci un modèle à observer et suivre éventuellement. Ils précisent que « *l'interdisciplinarité fait de l'acquisition des savoirs non la finalité de l'éducation scolaire, mais le moyen indispensable pour poursuivre les trois visées sociocognitives interreliées* ».

Ces trois visées sont « *la recherche du sens sur le plan des connaissances (une visée épistémologique)* », « *la pertinence des savoirs pour les élèves (une visée instrumentale)* », favorisant une approche par projets, et enfin « *la recherche de la dimension humaine (des*

⁹ *Le curriculum québécois. Croiser les disciplines, partager les savoirs*. Les Cahiers pédagogiques. Paris, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, mai 2015 n°521, p. 21 et 22.

visées psychologiques et sociales) ». Ces deux dernières visées semblent rejoindre ce que les programmes français nomment les compétences transversales et que l'on pourrait résumer ainsi : avoir des outils pour gérer des tâches et des situations complexes, développer ses intelligences intra- et inter-personnelles¹⁰ pour bien vivre au sein de la société.

Lors de la conception d'un projet interdisciplinaire, il s'agirait donc de garder une vigilance sur ces points et vérifier que les visées sont les bonnes, en se posant une question du type : le projet permet-il de développer certaines de ces compétences transversales citées ? Si la réponse est négative, il s'agirait peut-être d'un projet simplement pluridisciplinaire.

1.2.2 Pourquoi pratiquer l'interdisciplinarité en classe ?

Ce qu'elle peut apporter

Plusieurs intervenants du dossier des *Cahiers pédagogiques* sur le croisement des disciplines de mai 2015 nous éclairent sur les avantages et inconvénients d'une approche tissant les disciplines entre elles.

Selon Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni (*ibid.*), le « *recours à l'approche interdisciplinaire a pour raisons d'être de favoriser et de faciliter chez les élèves l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs, ainsi que leur mobilisation et leur application dans des situations réelles de vie.* » Il s'agit d'adopter une « *posture épistémologique de type socioconstructiviste, où les élèves sont des acteurs producteurs de savoirs [...].* »

Pascal Thomas, principal du collège Jean-Macé à Calais, constate que les disciplines s'enchaînant les unes derrière les autres vont créer des habitudes scolaires sans grand rapport avec les difficultés de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle future des enfants. Il explique : « *Si vous leur donnez une tâche qui met en jeu plusieurs disciplines sans qu'elles soient clairement identifiées dans l'exercice, les enfants sont perdus, même de très bons élèves*

¹⁰ Termes empruntés à la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner.

*d'ailleurs, et peinent à réinvestir ce qu'ils ont pourtant appris. »*¹¹ Ainsi, faire régulièrement appel à l'interdisciplinarité pourrait peut-être pallier ce manque.

De plus, Christine Carton, inspectrice dans le premier degré de la circonscription de Douai Cuincy dans le Nord, amène un autre argument : selon elle, la démarche interdisciplinaire est un gain de temps, face à la difficulté exprimée par de nombreux enseignants pour couvrir les programmes d'une année scolaire. « *Si on veut tout enseigner de manière spécialisée, on n'a pas le temps de tout faire. Ce qui permet de s'en sortir, c'est justement la transversalité.* »¹²

Les mises en garde

Les risques sont nombreux, selon Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni¹³, dans le cadre d'un curriculum d'enseignement qui se centrerait essentiellement sur l'appréhension des réalités du monde et de la vie en société :

- les disciplines scolaires pourraient se voir réduites « *à de simples adjuvants* » et « *dépouillées [...] de leurs objets d'étude et de leur démarche d'apprentissage* », « *éliminant la démarche de conceptualisation pourtant fondamentale* » ;
- il pourrait y avoir une dérive vers la suppression pure et simple des disciplines ;
- à l'inverse, une démarche qui se veut interdisciplinaire pourrait n'être que pluridisciplinaire, « *ne prônant que des liens fictifs* » (par exemple, le travail autour d'un thème commun dans chaque discipline, successivement) ;
- la dernière dérive serait de concevoir un « *curriculum déjà intégré [...] : il y a nécessité d'une conception dynamique.* » Les enseignants doivent pouvoir exercer leur liberté pédagogique et s'adapter au contexte de la classe.

Une utilisation raisonnée de la démarche de projet semble donc de mise, l'équilibre étant à rechercher entre uni- et interdisciplinarité.

11 *Le secret de la coopération. Croiser les disciplines, partager les savoirs.* Les Cahiers pédagogiques. Paris, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, mai 2015 n°521, p. 31.

12 *Interdisciplinarité et polyvalence en primaire.* *Ibid.*, p. 38.

13 *Le curriculum québécois.* *Ibid.*, p. 22.

1.2.3 Quels résultats peut-on attendre ?

Anne Hiribarren, professeure de français au collège expérimental Clithène dans lequel l'interdisciplinarité occupe un tiers du temps pédagogique, expose les effets obtenus sur ses élèves¹⁴. Elle commence par confirmer l'intérêt de la démarche : « *Nous sommes convaincus par ces temps interdisciplinaires dans le développement de l'autonomie des élèves, l'accès au complexe, le sens donné aux apprentissages, la transposition des savoirs et savoirs-faire dans des contextes variés, le développement de méthodes et démarches de travail.* »

Puis elle décrit les réactions et progrès de soixante-cinq élèves dans ces temps de travail.

- Six élèves ne réussissent pas du tout. Ils ne comprennent pas l'intérêt de la démarche et refusent de mobiliser des ressources considérées comme secondaires « *(travailler en groupe, prendre la parole en public)* », ou encore éprouvent des difficultés à confronter leurs savoirs à celui des autres. Des dissipations sont aussi observées, les élèves profitant de la liberté destinée à « *favoriser l'autonomie* ».
- Douze élèves présentent une motivation accrue, mais laissent observer peu de progrès scolaires, avec une « *très grande fluctuation des résultats suivant le thème du projet ou les matières qui interviennent* ». Cependant, la mise en situation des élèves offre l'occasion à l'enseignant de mieux observer la façon dont ils mobilisent leurs ressources et de procéder ensuite à un étayage adapté.
- Pour dix-huit élèves, les résultats font apparaître « *des progrès au niveau du respect des consignes, de la compréhension de l'écrit, de la communication orale ou écrite.* » Ces progrès sont favorisés par l'interdisciplinarité mais aussi par le travail de groupe et la démarche de projet (« *validation d'étapes de travail, présence d'une production finale* »,...).
- « *Vingt-neuf élèves réussissent aussi bien en disciplinaire qu'en interdisciplinaire.* »

Ainsi, dix-huit élèves ne profitent pas vraiment des dispositifs proposés : ceux qui n'en

14 *À qui profite l'interdisciplinarité ? Croiser les disciplines, partager les savoirs. Les Cahiers pédagogiques.* Paris, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, mai 2015 n°521, p. 47 et 48.

voient pas l'intérêt ou qui sont mis en difficulté par la démarche, ceux qui ont des difficultés scolaires mais qui ne progressent pas. Dix-huit élèves font des progrès grâce à ces moments de travail particuliers, et vingt-neuf élèves sont à l'aise quelles que soient les modalités. Les résultats sont mitigés dans l'ensemble, mais la motivation est, pour la plupart des élèves, augmentée, ce qui influence positivement leur comportement « *pendant ces temps de projets [...], les renvois d'élèves ou rapports d'incidents sont pratiquement nuls.* »

Dans une démarche d'égalité des chances, il serait donc possible d'envisager le travail interdisciplinaire comme une différenciation par variation des formules pédagogiques : il profite à certains élèves tandis que d'autres seront plus à l'aise dans le travail monodisciplinaire : un panachage équilibré des deux modalités pourrait s'avérer être le plus productif, ce qui corrobore les propos d'Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni.

1.3 La démarche de projet au service de l'interdisciplinarité

La démarche de projet est, semble-t-il, une réponse adéquate à la construction d'un travail interdisciplinaire. Elle n'est pas la seule, mais elle est garante du développement de compétences transversales à toutes les disciplines. Elle implique que les élèves travaillent de manière globale, résolvent des problèmes, effectuent des tâches complexes et convoquent plusieurs disciplines pour faire aboutir le projet. De plus, selon ses modalités, elle peut favoriser la coopération, développer les compétences orales et sociales des individus. Ses nombreux avantages en font un objet abondamment cité dans les programmes du primaire. Pour le cycle 2 : « *Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production.* » (p. 7) En cycle 3, « *les élèves [...] sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets [...]* ». (p. 92)

Dans le socle commun, on trouve le mot projet – au singulier ou au pluriel – à onze reprises sur huit pages, ce qui témoigne de l'importance donnée à cette modalité de travail par

l'institution. Le domaine 2 par exemple (*Les méthodes et outils pour apprendre*), « vise un enseignement explicite [...] de la conduite de projets individuels et collectifs [...] ». La « coopération et réalisation de projets » est l'un des « objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun » :

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

Fabienne Ramond¹⁵, conseillère pédagogique au service ASH de l'inspection académique de la Moselle, livre une synthèse élogieuse de ce qu'est la démarche de projet :

Elle conjugue la finalité, le but avec les moyens à mettre en œuvre.
Elle permet de finaliser les apprentissages, elle donne du sens aux activités.
Elle place les élèves en situation plus active.
Elle restaure la motivation tant des enseignants que des élèves.
Elle permet à l'élève de se confronter davantage aux situations scolaires auxquelles il donne un sens plus explicite car il peut avoir prise sur ses apprentissages et sa progression.
Elle vise la participation, l'autonomie, l'initiative, la responsabilité, les échanges interpersonnels autour de la réalisation d'un but commun qui finalise le travail collectif.
Elle oblige l'enseignant à une attitude de transaction, de négociation, à une écoute active.
Elle développe nécessairement la créativité, l'imagination, la projection.

1.4 Le mariage d'un projet d'arts plastiques et de l'EMC : une pratique inédite ?

Ainsi, la démarche de projet à visée interdisciplinaire, si elle ne doit pas être systématique, est un recours intéressant pour favoriser la motivation des élèves et le développement de compétences transversales, ainsi que pour diversifier les modalités d'apprentissage.

C'est pour cette raison que le projet que j'ai mené en classe pour ce mémoire propose de mettre la pratique des arts plastiques au service de l'enseignement moral et civique. Ma

15 RAMOND, Fabienne. *Des projets au quotidien*. CRDP de Bourgogne, 2009, p. 32

problématique comporte deux questionnements : comment associer ces deux disciplines, et qu'apporte cette démarche ? Avant d'y répondre, il m'a semblé indispensable de faire un état des lieux de l'enseignement moral et civique : que préconisent les textes et quelles sont les pratiques enseignantes les plus courantes ? Ceci permettra de savoir si mon approche répond à la demande institutionnelle et si elle est effectivement originale. Mon expérimentation sera en effet d'autant plus intéressante que la pratique est inédite et visera à valider ou invalider mes hypothèses, et à ajuster les modalités du projet le cas échéant.

1.4.1 Instructions officielles concernant la formation de la personne et du citoyen

Les objets d'enseignement

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015¹⁶ et les programmes de 2015¹⁷ définissent les objectifs de l'EMC à l'école. Le SCCCC mentionne dans le domaine 3 (« *la formation de la personne et du citoyen*, » p. 5) notamment que l'école « *permet à l'élève d'acquérir [...] le sentiment d'appartenance à la société* ». Elle « *permet à l'élève de développer [...] son aptitude [...] à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen* ». Sont aussi mentionnés la « *liberté de conscience et d'expression* », le « *sens du droit et de la loi* », les « *règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique* » et la « *notion d'intérêt général* ».

Les règles communes, évoquées à plusieurs reprises, « *autorisent et contraignent à la fois* ». L'élève :

[...] participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. [...] Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans les règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées .

16 Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. n°17 du 23 avril 2015

17 Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*

Le programme pour le cycle 2 (« *contributions essentielles des différents enseignements au socle commun* », p. 8) indique que : « *L'accès à des valeurs morales, civiques et sociales se fait à partir de situations concrètes.* »

Dans la même rubrique, le programme du cycle 3 révèle un premier lien possible entre arts et EMC, concernant le développement de la personne et de son ouverture aux autres :

Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts. [...] L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. (p. 95)

Toujours sur le thème de l'interdisciplinarité, les programmes de tous les cycles précisent dans leur rubrique « *principes généraux* » (p. 54, 163 et 301) que « *l'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique* », et que « *les enseignants et les personnels d'éducation sont [...] tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire* ». De plus, « *l'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble [...]* ».

Cette même rubrique mentionne les quatre principes à mettre en œuvre :

a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). (p. 55, 164 et 302)

Sont privilégiés par les programmes la « *mise en activité des élèves* » et les « *travaux interdisciplinaires* ».

Les pratiques préconisées par les programmes sont vastes, comme la discussion, l'argumentation (conseils d'élèves, débats réglés), les projets communs, la coopération, la mise en scène de dilemmes moraux, de jeux de rôles...

L'évaluation

La seule indication qui est donnée sur la manière d'évaluer l'EMC est que « *cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des*

compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève » (toujours dans la rubrique « *principes généraux* ») . Si l'on part du principe que tout ce qui est enseigné doit être évalué ou du moins évaluable (à minima pour connaître l'efficacité d'un enseignement), on peut se demander comment évaluer des élèves sur leur capacité à s'impliquer dans des projets communs, à respecter des règles, si l'on n'évalue pas leur comportement.

C'est en lisant la suite des programmes que l'on peut avoir des éléments de réponse. En effet, les quatre principes à mettre en œuvre en EMC sont détaillés un par un, et pour chacun sont précisées les connaissances, capacités et attitudes visées. Elles ne sont pas séparées, mais il semblerait qu'un exemple de connaissance à enseigner pourrait être « *connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique* », un exemple de capacité serait « *différencier son intérêt particulier de l'intérêt général* » et un exemple d'attitude : « *respecter les autres et les règles de la vie collective* ». Si cette interprétation est correcte, nous ne devrions donc pas évaluer les comportements mais les attitudes. Une clarification de ces termes s'impose alors :

- comportement : « *Manière d'être, d'agir ou de réagir des êtres humains, d'un groupe, des animaux ; attitude, conduite : Un comportement étrange.* »¹⁸ ;
- attitude : « *Manière d'être qui manifeste certains sentiments ; comportement : Avoir une attitude ferme.* » ; « *Ensemble des opinions manifestées par un individu, un groupe social ou une institution, se traduisant par un comportement habituel ou circonstancié : Attitude politique d'un journal.* »¹⁹

Ces termes sont proches et sont souvent employés l'un pour l'autre dans le langage courant. D'ailleurs, ces définitions semblent floues puisque chaque mot se trouve dans la définition de l'autre. Si l'on se réfère à l'utilisation de ces deux termes dans le langage courant, on pourrait faire la distinction suivante : le comportement est habituel et défini par un ensemble d'actions sur un temps long, tandis que l'attitude est plus instantanée et indique une manière d'être, une posture, presque figée. On pourrait ainsi distinguer ce qui est inné ou du moins échappant au libre-arbitre, comme les traits de caractère de l'individu (le

18 *Dictionnaire LAROUSSE* [en ligne]. [Consulté le 12 avril 2017]. Disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

19 *Ibid.*

comportement), de ce qui relève d'actes volontaires (l'attitude). Ainsi, un élève réservé ne pourra pas être sanctionné pour ce comportement, mais il pourra être évalué sur son attitude de respect, de coopération, d'implication dans un projet, etc. C'est l'effort fourni par l'élève pour se conformer à une demande et s'adapter aux personnes qui l'entourent qui est pris en compte. Cette distinction sera celle sur laquelle je me baserai pour la suite du mémoire.

1.4.2 Education à la citoyenneté : conceptions et pratiques

Conceptions, discours d'enseignants

François Audigier, historien, et Nicole Tutiaux-Guillon, professeure des universités en Sciences de l'Éducation, ont fait un tour d'horizon de la pratique enseignante en matière d'éducation civique²⁰. La discipline était ainsi désignée à l'époque de cette enquête, mais toutes les dénominations qu'elle a pu avoir au fil du temps n'en changent pas la nature. Ce sont les programmes qui la définissent, et ceux-ci, bien que régulièrement réécrits, s'appuient sur les mêmes fondamentaux : la connaissance et la compréhension des valeurs de la République et la formation de la personne et du citoyen, dont l'attitude doit s'inscrire dans ces valeurs.

Trente-deux enseignants ont été interrogés à propos de leur conception de la discipline.²¹ Parmi eux, un tiers a affirmé que « *l'éducation civique c'est tout le temps* », ou encore que « *l'école, c'est l'éducation civique* ». Un autre tiers l'a rapprochée de « *la réflexion relative aux règles de vie dans la classe et dans l'école, presque exclusivement* ». Une part moins importante a dit favoriser « *l'activité des élèves et la prise en compte du monde extérieur* », « *la compréhension de la société* ». Les pratiques de classe annoncées sont des conseils, des élections de délégués, des débats. Les liaisons interdisciplinaires sont pensées avec l'histoire, la géographie, le français, les mathématiques.

20 AUDIGIER, François et TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Didactiques, apprentissages et enseignements, INRP, 2004.

21 *Ibid.*, p. 135 à 137

Pratiques de classe

Les observations effectivement faites par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon datent de 2004. Elles s'appuient donc sur des pratiques enseignantes fondées sur les programmes de 2002, peut-être de 1995 pour certains. Or, en 1995 il est précisé que « *l'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école* »²². En 2002, les « *horaires des écoles maternelle et élémentaire* » indiquent que dans le cycle des approfondissements (cycle 3), l'éducation civique est « *répartie dans tous les champs disciplinaires (domaine transversal)* »²³, mais ils prévoient 30 min de débat hebdomadaire en plus. Les savoirs doivent être abordés en histoire et géographie notamment (fonctionnement de notre démocratie, valeurs,...).

Les pratiques de classe constatées par les auteurs²⁴ sont surtout des études documentaires (textes, cartes, manuels, dictionnaire, bibliothèque personnelle,...), des visites de musées ou de patrimoine bâti, la construction de résumés, de synthèses, et visent à « *acquérir un savoir plutôt que de construire les outils intellectuels de son élaboration* ». Les « *séances comportent systématiquement un temps de débat* » et les « *savoirs-faire [...] sont avancés comme justification du travail* ». De nombreux enseignants – environ la moitié – ne font pas de séance spécifique d'éducation civique mais la diluent dans les autres disciplines. Cela correspond en effet aux recommandations des programmes de l'époque (sauf pour le débat). Les enseignants conçoivent majoritairement l'éducation civique comme « *avant tout comportementale et fort peu cognitive* ».

22 Form@pex [en ligne]. *Les programmes, textes officiels*. [Consulté le 16 avril 2017]. Disponible sur <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>

23 Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. n°1 du 14 février 2002, p. 4

24 AUDIGIER, François et TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Didactiques, apprentissages et enseignements, INRP, 2004, p. 171 à 187

Pratiques d'évaluation

Pour autant, l'évaluation, rare²⁵, concerne « *des savoirs factuels [...] et des savoir-faire techniques* » (comme la lecture et l'exploitation de documents). La vérification de la construction du sens par les élèves se fait encore plus rarement, et quand c'est le cas, ce peut être grâce à des jeux de rôle, des questions ouvertes ou des choix personnels à formuler et argumenter. François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon soulèvent la difficulté que peut représenter la conception d'évaluations « *dans une discipline dont les acquis semblent surtout des comportements et des valeurs* ». Ils pointent aussi le décalage qu'il peut y avoir entre « *l'intention et les items évalués* ». Selon eux, l'enseignement de l'éducation civique relève surtout de « *comportements, concepts et valeurs dont l'évaluation semble impossible, sauf dans le cas de la production de saynètes assortie à la recherche de critères évaluatifs pour les élèves entre eux et l'enseignant* ». On peut noter que la différence entre attitude et comportement n'est pas encore faite.

Des études plus récentes seraient nécessaires pour permettre d'actualiser ces résultats. Les progressions de 2012 et les programmes de 2015, très détaillés, le volume horaire dédié, y compris en cycle 2, depuis 2015 ont-ils fait évoluer les pratiques ? On peut supposer que peu d'enseignants répondraient encore aujourd'hui qu'ils ne font pas de séance spécifique pour l'EMC, mais on ne connaît pas leur manière de l'enseigner ni de l'évaluer.

1.4.3 Une démarche originale

Néanmoins, ces constats sur les conceptions et pratiques de classe m'ont permis de savoir que l'association entre les arts plastiques et l'EMC n'est quasiment jamais proposé, et si ça l'est, c'est soit dans le but d'illustrer une notion apprise, soit de développer la sensibilité, la personnalité des élèves et leur ouverture aux autres. Ce dernier but peut aussi être atteint avec l'EPS, les autres pratiques artistiques et les productions écrites ou orales en français ; dans ces cas, le développement de la personne et son respect des règles du groupe sont

25 AUDIGIER, François et TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Didactiques, apprentissages et enseignements, INRP, 2004, p. 198 à 209

privilegiés et évaluables, mais il n'y pas d'enseignement explicite de l'EMC – comme la compréhension du droit et de la règle et la connaissance des acteurs de notre société. Il n'y a pas d'institutionnalisation possible (aucune « leçon » ne peut être écrite dans le cahier ou classeur d'EMC) et le lien avec la vie en société n'est pas direct.

Je ne peux pas connaître l'ensemble des pratiques d'EMC à ce jour, mais il semblerait que l'association que je propose dans mon projet soit inédite. En effet, le but de l'interdisciplinarité EMC/arts plastiques de mon expérimentation est d'impliquer les élèves dans l'élaboration de règles communes pour un projet d'art, et ainsi d'étudier de manière explicite le droit, en lien avec les institutions de notre société. Il vise à faire prendre conscience aux élèves de l'utilité de la règle, à la fois pour permettre la singularité de l'individu mais aussi pour protéger l'intérêt collectif : elle autorise autant qu'elle interdit ou oblige et en ce sens, elle doit être définie judicieusement. Les arts plastiques sont un prétexte, mais ils permettent de rendre concrets des éléments d'EMC qui restent habituellement dans le domaine du discours.

L'élaboration de règles communes est très courante en EMC, mais François Audigier émet des réserves à propos des liens entre vie scolaire et pratiques sociales :

Les termes employés [en éducation à la citoyenneté] posent très souvent une analogie entre l'école et la société dans son ensemble, notamment la société et les institutions politiques avec représentation, élections, délégués, etc., ignorant ou ne voulant pas faire état de l'indispensable marque de différence entre l'institution scolaire avec ses finalités, ses acteurs, ses modes de fonctionnement et la société.²⁶

Selon lui²⁷, « *le travail sur les règles de vie trouve une limite externe : le seuil de la classe* », et « *le règlement de la classe n'est pas un texte où l'on peut faire figurer tout ce qui sort spontanément de la tête des élèves* ». Ainsi dénonce-t-il le manque de lien concret entre situations vécues en classe et situations de la vie réelle, ainsi que le cadre contraint et la réponse attendue, presque unique, à la consigne. Ce n'est pas l'élève d'aujourd'hui que l'on cherche à former (bien que cela reste indispensable), mais le citoyen de demain ; un citoyen éclairé, qui comprend comment le monde est organisé et qui connaît les raisons qui sous-tendent cette organisation ; un citoyen qui est capable d'indépendance de pensée pour participer à faire évoluer son cadre de vie.

En quoi un projet interdisciplinaire arts-plastiques/EMC peut-il répondre à ces enjeux ?

26 AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté, enseignants et chercheurs, synthèse et mise en débat*. Institut national de recherche pédagogique, INRP, 2003, p. 29

27 *Ibid.*, p. 52

2 Choix d'un thème et élaboration d'un projet expérimental

Souhaitant faire vivre à mes élèves une expérience leur permettant de comprendre les fondements du droit, afin qu'ils l'acceptent et le respectent de plein gré en tant que citoyens, mais sachent aussi garder une attitude critique, voici la création artistique que je leur ai proposée : créer une « rue » par assemblage de façades individuelles. Ces façades ont été un support d'expression personnelle, tout en s'inscrivant dans un « règlement d'urbanisme » qui vise à garantir l'harmonie de la « rue » dans l'intérêt collectif. Ce règlement a préalablement été établi par les élèves. L'ensemble de la réalisation, individuelle comme collective a résulté d'un long travail d'appropriation sur ce qu'est la façade et le règlement d'urbanisme (pourquoi et comment ce dernier est établi). À l'issue, une exposition a été organisée lors d'un repas avec les familles. Ainsi, les connaissances que les élèves ont acquises en EMC ont été appliquées directement sous forme de « jeu réel ». Cette situation avait pour but de permettre une compréhension plus profonde, plus durable, de l'utilité de la règle comme un élément indispensable pour vivre en collectivité.

2.1 Expression individuelle : la métaphore de la façade

Public, privé, des intérêts croisés

Le choix du thème de ce projet est animé par la volonté de répondre à un certain nombre d'attentes institutionnelles, mais aussi parce que l'architecture et l'urbanisme se prêtent particulièrement bien à l'étude de notre société.

À propos de l'EMC, François Audigier note que l'on peut s'interroger « *sur une absence de savoir bien particulière : celle qui entraîne la confusion entre espace privé et*

espace public ». ²⁸ En effet, la notion de liberté individuelle repose sur une limite : le respect d'autrui. Cette limite n'est pas facile à trouver et dépend des sensibilités des individus ; c'est donc le droit qui va permettre de la définir précisément. C'est parce qu'ils permettent d'étudier ce thème précis que l'architecture et l'urbanisme sont particulièrement appropriés.

Denis Steinmetz, designer-coloriste et enseignant, traite des façades des bâtiments d'habitation dans un article de la revue des sciences sociales. ²⁹ Il reconnaît leur personnalisation comme un véritable besoin, à réguler pour l'intérêt collectif. La façade est une interface entre le domaine privé et le domaine public. En effet, du point de vue de l'habitant, sa façade est privée et à ce titre il peut la façonner selon son désir. Là où les circonstances s'y prêtent (règlement le permettant et uniformité du bâti), « *la façade est le support d'un certain nombre de revendications plus ou moins clairement exprimées* » et les habitants la personnalisent volontiers : peinture ou enduits, ajouts, faux éléments de construction, décor, ... C'est à cette dimension privée que s'applique la discipline architecture.

Mais la façade joue un autre rôle, d'une égale importance : assemblée aux façades voisines, elle construit l'espace public. Elle a un impact considérable sur l'image d'une commune et il en va de l'intérêt de tous que cette façade corresponde à certains critères, que ce soit pour la préservation du patrimoine, du cadre de vie ou du tourisme. Ici, c'est donc plutôt d'urbanisme dont il s'agit. Les pouvoirs publics règlementent l'aspect extérieur des constructions dans le but de conserver à la fois une homogénéité, un dialogue cohérent avec le bâti existant local et une certaine esthétique. Ces règlements ne sont, selon l'auteur, pas toujours pertinents et peuvent être mal acceptés. La solution passerait donc par la concertation, la participation active de l'utilisateur en amont de chaque projet le concernant. Il appelle cela le « *cadre de vie négocié* », raison pour laquelle, dans le projet de classe, les élèves définiront eux-mêmes leur règlement.

28 AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté, enseignants et chercheurs, synthèse et mise en débat*. Institut national de recherche pédagogique, INRP, 2003, p. 108

29 STEINMETZ, Denis, *La façade, entre expression de l'espace privé et ordre public. Privé, public, quelle frontière ?* Revue des Sciences Sociales. Université Marc Bloch Strasbourg, 2005 n°33, p. 20 à 31.

Ce que dévoilent les façades

En architecture, les périodes historiques peuvent être associées à des styles architecturaux identifiables. Les modes, les courants de pensée, les techniques de construction, l'état des finances ou la volonté politique de chaque époque les ont à chaque fois influencés. Les façades expriment ces styles par la variation des proportions des fenêtres, des portes, des façades elles-mêmes. Pour se démarquer et/ou s'inscrire dans un mouvement, les concepteurs utilisent corniches, mascarons, faux ou vrais balcons, chaînes de refends, reliefs et autres éléments d'ornement. Les styles ont été tantôt géométriques, tantôt organiques, subtils et raffinés ou très chargés, très normés ou au contraire libres et variés.

Ces marqueurs sont révélateurs du contexte social de l'époque de construction de chaque bâtiment. Ces derniers forgent l'image de la ville à laquelle ils appartiennent. Ils présentent également des variations à l'intérieur même d'une période puisque chaque façade est unique et porte l'empreinte de son auteur. Denis Steinmetz signale d'ailleurs l'utilisation du « *décor comme signe de la hiérarchie sociale* ». L'histoire des façades montre ainsi à quel point le double rôle « *bien plus important que ce que l'on imagine de prime abord* » évoqué par Denis Steinmetz a toujours existé : rôle auprès de la société dans son ensemble, rôle auprès de l'habitant qui communique ainsi sur sa personnalité et son statut social.

Enfin, le mot façade vient du latin *faccia*, la face. Il est d'ailleurs employé dans des expressions populaires comme « faire façade » ou « se faire ravalier la façade », qui se rapportent au paraître et au visage humain. À l'inverse, on pourrait parler de visage de la maison en évoquant sa façade principale, celle qui se donne à voir. De fait, l'habitation est la troisième "peau" de l'être humain, elle obéit aux mêmes codes que les vêtements, qui montrent certains éléments de la personnalité de quelqu'un et de son statut social, tout en étant en adéquation avec les standards de l'époque concernée. On retrouve ce lien entre personnalité et architecture dans l'expression "faire façade". La façade peut mentir, déformer la réalité ou au contraire la dévoiler, mais elle donne toujours des éléments de personnalité de celui ou celle qui l'a conçue ou modifiée.

La ville et l'habitant, interactions

Olivier Mongin, enseignant, éditeur et essayiste, nous fait prendre la mesure de la place que tiennent l'architecture et l'urbanisme dans une société³⁰. Selon lui, « *habiter exige des règles, qui sont, comme dans le cas du langage, des invariants dont témoigne l'histoire des villes d'hier et d'aujourd'hui* ». Le langage et la ville ont effectivement pour point commun d'être des œuvres très anciennes, en perpétuelle évolution et créées par la société toute entière. Il rapporte les propos d'Henri Gaudin, architecte : « *La réduction du logement à une fonction parmi d'autres, à côté du travail, des transports, des commerces et des loisirs, est à l'origine d'une vision restrictive de l'habitation* ». Il cite également Victor Hugo pour appuyer cette notion d'architecture-langage :

Jusqu'à Gutenberg, l'architecture est l'écriture principale, l'écriture universelle. Jusqu'au XV^{ème} siècle, l'architecture a été le registre principal de l'humanité ; dans cet intervalle, il n'est pas apparu dans le monde une pensée un peu compliquée qui ne soit écrite sur un édifice.

Olivier Mongin renforce les propos de Denis Steinmetz sur le lien entre public et privé dans lequel l'habitat est forcément impliqué, et va plus loin encore³¹ : « *habiter engage un « dehors », un commun qui dépasse le domicile privé, c'est un geste qui implique l'appartenance à un ensemble et mobilise à la fois le local et le global, le proche et le lointain, la rue et la Terre.* »

Selon Michaël Darin³², architecte et enseignant en histoire de la ville, la ville dans son ensemble serait même le reflet de notre société, ce qu'il appelle « *la comédie urbaine : l'enchaînement d'apports successifs d'un grand nombre d'acteurs venus de différentes sphères sociales, qui crée nos rues et nos places, des œuvres collectives se développant dans le temps* ». La ville serait ainsi « *en constante transformation, à jamais imparfaite [...]* », une œuvre collective créée à la fois par les décideurs et toutes les couches de la société grâce à la façon dont ils se l'approprient, l'habitent. En ce sens, elle ne correspond pas à l'image de la ville parfaite que le visiteur attend peut-être. « *Les formes urbaines qui en résultent sont souvent surprenantes et elles déçoivent tout le monde : ceux pour qui l'œuvre urbaine devrait*

30 MONGIN, Olivier. *La ville des flux, L'envers et l'endroit de la mondialisation urbaine*. Fayard, 2013, p. 55 à 59

31 *Ibid.*, p. 15

32 DARIN, Michaël. *La comédie urbaine, Voir la ville autrement*. Infolio, 2009, p. 7 et 4^e de couverture

être la création d'un concepteur de génie et ceux qui aimeraient y voir l'expression d'une société harmonieuse »³³.

Ceci me permet d'affirmer que, dans le projet réalisé par les élèves, le résultat ne correspond pas forcément à l'attente de l'enseignant ou de l'observateur, puisqu'il est le fruit d'une somme d'individualités s'étant accordées sur un consensus. Le rendu esthétique ne pourra donc pas être évalué, à l'inverse de la réussite des élèves à prendre en compte toutes les individualités dans des règles collectives acceptées par tous et reflétant l'identité du groupe classe à un moment donné comme une ville peut raconter ses habitants. Cependant, ce projet de classe est ponctuel, fabriqué de toutes pièces et n'est qu'un aperçu imagé de ce qu'est la création d'une ville : une accumulation de modifications et de mutations permanentes, dans un temps très long, gardant les traces de sociétés disparues.

2.2 Travailler dans l'imaginaire

Les arts plastiques à l'école

Le double rôle de la façade, comme soulevé par Denis Steinmetz, nous permet de supposer que les élèves peuvent être motivés par la création d'une façade de maison à leur image, autant que par la composition d'une œuvre collective à présenter aux familles. La motivation est favorisée par plusieurs facteurs et notamment ici par le jeu, la marge d'autonomie proposée par l'activité, l'expression de soi permise et l'envie d'exposer ses créations. Il s'agira, concrètement, de jouer à l'architecte avec des façades de maisons non pas réalistes mais imaginaires, farfelues.

Selon Daniel Lagoutte, enseigner les arts visuels consiste à faire adopter une démarche artistique à l'élève, à imiter les artistes. Ici, pour la dimension individuelle de l'œuvre, il leur sera demandé d'avoir, comme un plasticien, un questionnement, ou de formuler une envie de sortir quelque chose d'eux-mêmes (faire passer un message, un sentiment – positif ou négatif,

33 DARIN, Michaël. *La comédie urbaine, Voir la ville autrement*. Infolio, 2009, p. 79

faire un portrait d'eux-mêmes, raconter une histoire, etc.). Pour cela, l'élève devra adopter une conduite de création qui est de « *se replier sur soi-même* »³⁴.

L'élève de début de cycle 2 et celui de fin de cycle 3 n'aborderont pas le sujet de la même manière, ayant chacun leur façon d'appréhender le monde et leurs outils pour le représenter. Le dessin de façade reste cependant accessible à tous car il est en deux dimensions et ne fait pas appel à la perspective. Le projet, par la création de façades imaginaires, permettra en outre à l'élève de dépasser sa vision stéréotypée de l'habitat : un toit à double pente, une cheminée, des fenêtres avec des petits carreaux... Daniel Lagoutte précise qu'il est possible de l'infléchir, grâce à une demande particulière.

Architecture contemporaine et arts visuels

Aujourd'hui et depuis l'art nouveau avec notamment Gaudi, des architectes mais aussi des plasticiens ont travaillé la façade d'architecture dans sa dimension ludique. On rencontre des œuvres colorées, décorées, qui utilisent des matériaux de façade innovants et extrêmement variés, y compris de la végétation. Parmi les interventions plastiques, on trouve l'art du graffiti, le trompe l'œil (un art pourtant ancien), les installations éphémères telles qu'emballages ou déformations, les photomontages de bâtiments les rendant irréels, la danse sur façade, etc. Ces formes d'expression multiples en lien avec la façade des bâtiments témoignent de l'intérêt que les hommes y portent, en étant peut-être guidés par l'intuition de l'enjeu qu'elle représente.

Les élèves seront invités à travailler cette dimension non conventionnelle de la façade, pour plusieurs raisons. D'une part, cela favorisera l'aspect ludique et motivant, mais aussi l'expression de la personnalité de chacun car les contraintes techniques seront effacées. D'autre part, cela présente aussi l'avantage de laisser une grande marge de manœuvre dans l'exploration plastique, le choix des outils, des supports, etc. Enfin, cette activité permet de connaître le lien entretenu entre architecture et arts plastiques, car de tous temps, des artistes sont intervenus sur les façades. Ainsi, les élèves seront tour à tour urbanistes, architectes et plasticiens, ou les trois à la fois, tant ces disciplines se chevauchent.

34 LAGOUTTE, Daniel. *Enseigner les arts visuels*. Hachette Éducation, 2002, p. 102

Travailler dans l’imaginaire avant de faire un projet réel – un jour, peut-être – encourage la créativité et la pensée divergente, ce que peu de disciplines proposent à l’école. Des références de constructions ludiques mais réelles seront présentées aux élèves à différentes étapes du projet, afin d’établir un lien entre leur pratique et ce qui est réalisable.

Nous avons donc pu voir que l’architecture et l’urbanisme sont des objets d’étude privilégiés pour se mettre au service d’une interdisciplinarité arts plastiques/enseignement moral et civique. Le projet d’arts plastiques porte des objectifs disciplinaires propres, mais qui peuvent être atteints sans interdisciplinarité. C’est par contre l’interaction spécifique qu’il peut permettre avec l’EMC qui fait l’objet de mon expérimentation. Comment une pratique artistique peut-elle être la porte d’entrée à un enseignement explicite de l’EMC ? Qu’est-ce que ce type de pratique peut apporter de nouveau par rapport aux enseignements plus couramment pratiqués en EMC ?

Les recommandations institutionnelles et les connaissances apportées par la recherche sur les conditions favorables aux apprentissages me permettent de définir les objectifs et modalités principales du projet que j’ai proposé à ma classe. Par leur déclinaison, je formule l’hypothèse qu’une pratique artistique peut permettre d’atteindre ces objectifs, et l’analyse de mon expérimentation permettra de valider ou d’invalider ce postulat. Ainsi, à l’issue du projet, les élèves devront être capables de :

- comprendre les interactions entre intérêt personnel et intérêt collectif (développement d’une intelligence inter-personnelle³⁵),
- comprendre que le droit régule ces interactions, en permettant et en interdisant en même temps, et connaître certains des acteurs de notre société garants de ce droit,
- participer à sa définition par l’élaboration des règles régissant l’œuvre de la classe,
- trouver son espace de liberté et d’expression individuelle à l’intérieur d’une œuvre collective (développement d’une intelligence intra-personnelle³⁶),
- bénéficier ainsi d’une introduction à la vie en société avec ses règles, ses contraintes, mais

35 Terme emprunté à la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner.

36 *Idem*.

aussi son système démocratique.

L'expérience, détaillée plus loin, a été réalisée dans la classe de CE2 – CM1 dans laquelle j'enseigne à mi-temps cette année, à l'école du Bourg-Neuf à Mont-de-Marsan. Mes élèves sont donc à cheval sur les cycles 2 (16 élèves) et 3 (8 élèves). La réalisation de ce travail d'arts plastiques s'est déroulée sur les deux premières périodes de l'année, du mois de septembre au mois de décembre.

Le recueil des données qui étaient nécessaires à mon travail de recherche a consisté à observer les élèves en situation, à étudier leurs travaux, à noter les résultats d'une discussion de classe à l'issue du projet et à recueillir les réactions des familles lors de l'exposition. Je chercherai à savoir, par l'analyse des résultats, si les principaux objectifs de la séquence cités ci-dessus ont bien été atteints. Par ce constat, je serai en mesure d'évaluer mon enseignement, ainsi que de répondre à ma problématique.

3 Expérimentation et analyse

Le projet prend la forme d'une séquence de onze séances, de diverses natures. Six d'entre elles sont consacrées aux arts plastiques, s'organisant en une progression des apprentissages autour de l'art de la façade. Ceux-ci sont réinvestis dans le projet final, lors de la cinquième séance. La sixième séance est prévue pour mettre en place l'exposition. Cinq séances dans d'autres disciplines s'intercalent entre ces séances d'art, venant nourrir les connaissances et la réflexion des élèves. Ces cinq séances comprennent : deux temps de présentation d'œuvres architecturales en relation avec les apprentissages plastiques des élèves (histoire des arts), une séance décrochée de français préparant un travail d'art à partir d'un texte, une séance d'EMC pour créer le règlement d'urbanisme du projet (débat et langage oral), et enfin la venue d'un intervenant des services de l'urbanisme de la commune mêlant histoire, géographie et EMC.

Autour de ce projet peuvent graviter d'autres apprentissages que l'on peut mettre en relation dans une volonté de tissage³⁷. En ce qui concerne ma classe cette année, hormis un travail sur la maquette 3D virtuelle et réelle intervenu plus tard, il s'est agi notamment d'apprentissages en histoire (le Moyen Âge, période de naissance de nombreuses villes), et d'une sortie à l'Écomusée de la Grande Lande (Marquèze) à Sabres. Cette dernière a été très riche, grâce à l'étude des façades par le croquis. Nous avons fait émerger des éléments des techniques et matériaux de construction, de la prise en compte de l'environnement et du climat dans la conception des bâtiments, et nous avons étudié les formes, la symétrie et les rythmes des façades principales. Les différences entre les constructions ont été mises en relation avec le statut social des habitants dans l'airial et élargies à la communication non verbale – ce que la façade dévoile de ses habitants, et par extension, ce que l'apparence et l'attitude d'une personne disent d'elle.

Dans un souci de concision, je ne développerai ici que le projet lui-même. Celui-ci étant en soi très riche, il renvoie à de nombreux éléments du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que du programme pour les cycles 2 et 3. Les compétences du socle visées sont détaillées en annexe 1 et les éléments issus des programmes intégrés au

37 Terme emprunté au multi-agenda de Dominique Bucheton.

projet sont précisés dans le tableau synoptique de la séquence, joint en annexe 2. Toutefois, les principales compétences travaillées au cours de la séquence seront décrites ci-dessous puisqu'elles participent des objectifs visés par l'enseignant en amont du projet. La séquence sera ensuite déroulée plus en détails, et l'analyse des résultats du projet sera ensuite mise en perspective avec ces attentes a priori.

3.1 Analyse a priori : objectifs et enjeux dans les différentes disciplines

En arts plastiques, le projet vise à demander aux élèves de s'exprimer et de communiquer à travers une façade de maison imaginaire. L'objectif est que leurs familles puissent reconnaître leurs maisons lors de l'exposition, sans que le prénom de l'enfant soit inscrit dessus. Pour cela, ils apprennent au fil du projet qu'une façade de maison peut dévoiler une partie de ce qu'elle renferme (et donc donner des renseignements sur ses habitants), mais qu'elle peut aussi être porteuse d'un message. Ces expressions sont facilitées par l'inscription dans le thème de la maison imaginaire, éloignée des stéréotypes. Les explorations plastiques visent à ce que les élèves acquièrent un vocabulaire spécifique et constatent les effets de leurs gestes, outils, supports et médiums utilisés sur leur œuvre et sur le spectateur. L'ampleur du projet leur demande engagement et coopération pour être mené à terme.

Par l'étude d'œuvres en histoire des arts, des connaissances sur l'architecture sont apportées. En effet, outre la découverte de ces deux métiers complémentaires, les élèves se familiarisent avec les notions de conception, d'esquisse, de projet, de rénovation, de logements collectifs et individuels, d'inscription dans un site, de choix esthétiques, constructifs, environnementaux, etc. Ils apprennent l'existence d'un langage architectural et de quelques-uns de ses outils.

Ces apprentissages sont accompagnés par la découverte, en histoire et en géographie, de la naissance et de l'évolution des villes jusqu'à nos jours. Les élèves prennent conscience qu'une ville est marquée par son histoire et qu'elle reste en constante évolution car elle est

façonnée par les usages qu'en font ses habitants. En ce sens, la lecture d'un paysage de ville permet de comprendre la société qui l'habite. La gestion des villes est abordée par le biais du règlement d'urbanisme et de ses principaux concepteurs : l'urbaniste, le sociologue, l'historien, l' élu, les habitants et/ou ses représentants.

En mathématiques, le repérage sur plan est utilisé à plusieurs reprises et à différentes échelles.

En EMC, les connaissances apprises portent sur une de nos institutions : l'administration de la commune. Les élèves apprennent que nos élus, aidés par des professionnels, prennent des décisions en notre nom (principe de la démocratie), mais aussi que les habitants peuvent être consultés. Ils comprennent le rôle du débat réglé – dans lequel chacun exprime et argumente son point de vue en respectant celui d'autrui – et du vote pour prendre des décisions collectives. A travers leur expérience simulant une activité municipale, le droit et la règle sont abordés comme des outils indispensables à la cohésion sociale et à la protection des intérêts et libertés de chacun.

Toujours par le biais de la même discipline, l'élève distingue son intérêt personnel de l'intérêt collectif et prend en compte ce dernier. Les spécificités de chaque personne, sa personnalité, sont respectées puisque faisant partie de sa liberté individuelle. L'engagement, la coopération et le respect des règles apparaissent comme des moyens privilégiés pour mener un projet collectif à bien. Grâce à une familiarisation avec la notion de communication non verbale, l'élève prend conscience de l'importance d'adapter son attitude aux différents contextes et interlocuteurs.

En français enfin, l'oral est un objet majeur d'apprentissage par le biais du débat : prise de parole au sein du groupe, formulation claire d'idées ou d'opinions et argumentation. Les discussions sur les œuvres présentées par l'enseignant et celles des élèves amènent l'élève à utiliser le vocabulaire des émotions et du langage plastique. L'interlocuteur doit être pris en compte lors de ces deux types d'échanges. Le travail sur des textes poétiques et des illustrations sur le thème de la maison développent des compétences en lecture-compréhension ainsi qu'en description. Du vocabulaire nouveau est appris en contexte, et un apport culturel sur le statut de l'illustration amène les élèves à s'interroger sur les interactions entre les métiers d'illustrateur et d'auteur.

L'ensemble de ces apprentissages offriront aux élèves un tour d'horizon non exhaustif mais riche sur le thème de l'habitat, depuis différents points de vue, disciplines et métiers. Ils auront ainsi des clés de compréhension de leur environnement proche, et seront à même d'avoir une lecture éclairée de quelques éléments d'environnements lointains dans leurs futures découvertes en France, en Europe et dans le monde durant leur parcours scolaire ou extra-scolaire, que ce soit par des images, des lectures ou en voyage. Ils pourront plus facilement se sentir membres de la collectivité élargie qu'est la société française et connaîtront des moyens d'y participer. L'interdisciplinarité à dominante arts plastiques et EMC est étendue à de nombreux domaines pour participer à la formation de futurs citoyens éclairés et cultivés, ayant un regard subtil sur le monde qui les entoure et capables de discernement grâce à des connaissances multiples. Par ce type de projets, c'est aussi la curiosité et l'amour pour des objets d'études variés qui se veulent encouragés et développés.

3.2 Déroulé de la séquence

Le tableau synoptique de la séquence est joint en annexe 2 et les documents associés aux différentes séances sont en annexe 3.

Préparation à la première séance

Le projet commence par un recueil des représentations des élèves avec une consigne : « *dessine une maison très simple* ». Ceci permet d'observer à l'issue avec les élèves quel est le stéréotype de la maison pour la plupart d'entre eux : une façade plus ou moins carrée, une porte au centre, deux fenêtres à carreaux, parfois avec des rideaux formés de deux arrondis, un toit à deux pentes et une cheminée qui fume. C'est une construction de l'esprit, puisqu'aucune maison ne ressemble réellement à cela. Une maison est rarement symétrique, les cheminées fument occasionnellement et ne sont pas remarquées la plupart du temps (le toit d'une maison se voit peu depuis le sol), les rideaux, quand ils existent, tombent plus fréquemment droit qu'ils ne sont retenus par un cordon, etc. Les causes de ce stéréotype sont

recherchées à l'oral : dessins animés, bandes dessinées, habitude ? Vient ensuite l'annonce de la séquence qui va suivre, en indiquant que l'on va découvrir de nombreuses manières de représenter une maison.

Séance 1 - arts plastiques 1/6 : « maisons en folie » ou comment déconstruire un stéréotype

Ces premiers dessins sont photocopiés en deux exemplaires et les originaux sont mis de côté. Il est demandé aux élèves de créer une nouvelle maison extraordinaire avec ces copies, par découpage-collage. Des éléments caractéristiques d'une maison doivent être conservés pour que l'on identifie encore l'objet, aussi extraordinaire soit le résultat. A l'issue, une rénovation de maison est présentée (par Élodie Dumez-Martin, dans les Flandres) pour faire le lien entre ce qui a été fait en classe et la rénovation qui peut radicalement modifier l'aspect d'une construction.

Séance 2 - arts plastiques 2/6 : « l'habit fait le moine » pour comprendre la notion de façade comme le visage d'une maison

Un thème de famille caricaturale est attribué au hasard aux élèves, et un dessin de façade de maison est distribué. Chacun devra faire deviner, au crayon puis au feutre, quelle famille habite dedans en fonction du thème qu'il a reçu (la famille sportive, la famille de voyageurs, etc.). La mise en commun fera apparaître qu'une façade est comme une « vitrine » pour la famille, ou un visage pour la maison, et que l'on peut laisser deviner ce qu'elle renferme par des procédés comme la transparence (des fenêtres), les détails ajoutés (décoration ou objets laissés à l'extérieur), la contextualisation (environnement de la maison). L'apprentissage plastique portera ainsi sur l'attention aux détails descriptifs.

Séance 3 - histoire des arts 1/2 : la maison Hundertwasser – Krawina : la façade peut être porteuse d'une opinion

Par le biais de cette œuvre du patrimoine européen, les élèves découvriront un habitat collectif faisant une large place à l'individu : à chaque plage de couleur en façade correspond un appartement, et il est autorisé de personnaliser le pourtour de sa fenêtre. Les couloirs de distribution intérieure peuvent aussi être appropriés par les habitants et on peut y voir des dessins d'enfants. De grands espaces de rencontre et de détente renforcent la dimension sociale de ce projet. De plus, la construction est pensée pour être la plus en harmonie possible avec la nature et la végétation prolifère sur toutes les faces du bâtiment. L'architecte et le peintre qui ont conçu ce bâtiment ont respecté et affiché leurs opinions qu'ils défendent sur leur bâtiment : défense de l'individualité de l'habitant et de l'environnement. Ainsi, les élèves découvriront que la façade peut diffuser une opinion.

Séance 4 - arts plastiques 3/6 : « architectes en herbe » pour aborder la notion d'harmonie visuelle

A partir de l'étude d'une peinture représentant les façades d'une rue de Londres (*Hampstead High Street* de Ken Law), les éléments constitutifs de l'harmonie du tableau sont dégagés par les élèves. Le vocabulaire plastique associé est introduit, et la consigne qui suit est tirée de ces constatations : il s'agit de produire une nouvelle maison au pastel, en respectant les éléments plastiques qui en créent l'identité visuelle comme les couleurs, le geste, le cerne, etc. Après la prise du gabarit, les élèves feront ainsi leur première production dans un cadre contraint, mais non négocié. Cette séance permet d'orienter, de donner des pistes plastiques aux élèves pour la future création de leur cadre règlementé de classe.

En fin de séance, une maison contemporaine australienne est projetée : *Hello house* à Melbourne. Elle joue avec les codes esthétiques de la rue : elle les respecte (alignement, gabarit, matériau, couleur) tout en étant en décalage complet avec le style traditionnel des maisons voisines. Cela permet aux élèves de s'apercevoir que les contraintes n'amènent pas forcément à une réponse unique.

Séance 5 - venue d'un intervenant : un urbaniste de l'agglomération montoise

La venue d'un urbaniste de la commune (M. Bruno Ledos, responsable du pôle aménagement de l'agglomération), permet d'étudier la nature des villes et leurs origines, notamment à partir de seigneuries du Moyen Âge (châteaux ou abbayes et paysans implantés autour, travaillant pour le compte du seigneur en échange de protection). L'étude de cartes et de plans d'époques successives permet de constater que la ville de Mont-de-Marsan s'est implantée stratégiquement à la confluence du Midou et de la Douze, et s'est étendue très régulièrement (repérage du lieu de notre école). L'étude de photographies anciennes de la ville, en comparaison avec les mêmes lieux photographiés aujourd'hui, met en évidence que des parties ont été conservées, détruites, ajoutées ou redécouvertes et amène à s'interroger sur l'importance de la conservation du patrimoine.

Le rôle et les outils de l'urbaniste sont alors découverts et notamment le règlement d'urbanisme. Les différents contributeurs à ce règlement sont détaillés. L'histoire des réglementations urbaines est illustrée avec des images de bastides, pionnières dans le domaine. Enfin, des photographies de maisons traditionnelles basques et de maisons contemporaines reprenant leur langage plastique sont comparées (formes, gabarits, couleurs). Ceci contribue également à la suggestion d'idées pour le futur règlement des élèves et permet, comme pour *Hello house*, de voir qu'une harmonie est possible entre des constructions d'identités très différentes.

Séance 6 - français : Etude du livre *Dans ma maison...* - réinterpréter la maison par la poésie : découverte

Cet ouvrage de Thomas Scotto, auteur de littérature jeunesse, regroupe les créations préexistantes de 76 illustrateurs. Il s'agit du logo de chaque artiste qui figure sur le site de l'éditeur. Ils ont tous créé une image représentant une vision personnelle de la maison. Pour chacune, Thomas Scotto a écrit un court poème qui s'inspire du message véhiculé par l'image et l'enrichit. Le procédé diffère de l'illustration classique puisqu'il est inversé. En classe, trois textes seront lus et interprétés, puis l'image découverte, et le livre restera ensuite à disposition dans la bibliothèque de la classe. L'apprentissage pour les élèves sera qu'une maison inventée,

imaginaire, peut véhiculer une pensée, un message poétique. La maison *Hello house* sera rappelée, car elle comporte elle aussi un message : le mot HELLO est inscrit sur toute la façade, grâce au dessin des ouvertures.

Séance 7 - arts plastiques 4/6 : « La maison du poète » - réinterpréter la maison par la poésie : mise en application

Les découvertes de la séance de français seront mises en application : trois nouveaux textes du livre seront lus et expliqués, puis les élèves devront illustrer l'un d'entre eux, réalisant alors le processus inverse au livre : l'illustration classique. Mais cette illustration aux crayons graphite et de couleurs, bien qu'elle doive comporter au moins trois mots-clés du texte et ne pas être en contradiction, pourra aller au-delà du texte et inventer un univers. L'objectif de cet exercice est d'une part de stimuler la créativité des élèves à partir d'un matériau existant, ce qui est souvent plus facile que de partir de rien, et d'autre part d'entraîner l'élève à s'auto-évaluer, grâce à une fiche critériée, sur sa capacité à respecter des contraintes multiples.

La découverte des illustrations du livre se fait après la mise en commun des propositions des élèves. Ainsi, forts de six exemples de maisons imaginaires de professionnels et de toutes les réalisations de la classe, ainsi que des autres images de maisons vues depuis le début de la séquence, les élèves ont un bagage riche et varié de vocabulaire plastique pour créer le projet final, prochaine étape en arts plastiques. La multiplicité des exemples, imaginaires ou non, est destinée à éviter une formalisation de la réponse des élèves en nourrissant au contraire leur créativité.

Séance 8 - EMC : « le règlement d'urbanisme » - s'organiser collectivement pour un projet de classe

Après un récapitulatif de tous les apprentissages effectués jusqu'alors, et l'inscription au tableau des catégories de règles envisageables (médiants, supports, outils, gestes, couleurs, gabarits, formes, éléments obligatoires/interdits, etc.), les élèves débattent en autonomie,

comme ils ont l'habitude de le faire en conseil chaque semaine. Ils doivent se mettre d'accord sur les règles de leur choix, sans intervention de l'enseignant pour définir le cadre de leur prochaine et dernière production plastique ainsi que les sanctions applicables en cas de non respect du règlement. Ces règles doivent garantir l'unité et l'harmonie de la « rue » qu'ils vont créer pour que leur projet soit à la fois un lieu d'expression individuelle et une œuvre collective cohérente. A l'issue, ces règles seront tapées à l'ordinateur et présentées à la manière d'un véritable document légal.

Séance 9 - arts plastiques 5/6 : « la rue des farfelus » - l'aboutissement du projet

Tout en respectant les obligations et interdits définis par le règlement, les élèves choisissent librement les éléments qu'ils souhaitent réinvestir dans leur création. Ils doivent s'exprimer, c'est-à-dire faire apparaître des éléments de leur personnalité dans leur maison imaginaire, puis lui donner un nom. C'est un moment du projet où les individualités s'affirment, se déploient, dans un cadre contraint respectueux des intérêts du groupe. La « rue » qui découlera de l'assemblage des créations individuelles conjuguera ainsi unité et diversité. C'est la mise en application directe des principes du droit et de la règle qui permet de comprendre ses fondements profonds et de les intégrer.

Séance 10 - arts plastiques 6/6 : « vernissage » - mise en place d'une exposition

Pour terminer ce projet, les élèves s'organisent en semi-autonomie pour afficher leurs créations. Toutes les étapes sont présentées dans le couloir menant à la classe. La consigne de chaque séance d'arts plastiques est inscrite à proximité, pour donner à l'observateur des éléments de compréhension du travail des élèves. La « rue » du projet final, est mise en valeur par rapport aux autres qui ne comporteront qu'une sélection de maisons. Les familles sont invitées et doivent trouver la production de leur enfant dans la « rue des farfelus », en guise de validation de l'expression de sa personnalité dans la façade de maison.

Séance 11 - histoire des arts 2/2 : « balades en villes » - rencontres architecturales et urbanistiques

Quatre images de villes d'Europe sont étudiées avec un œil désormais expert, capable de détecter les éléments qui font l'harmonie d'un paysage urbain. Les élèves pourront ainsi resituer leur pratique par rapport à des rues réelles à Bordeaux (les quais), Paris (bâtiments haussmanniens), Burano (Venise, Italie) et Tavira (Portugal). À chaque fois, la diversité du bâti est unifiée par des éléments communs, dont un règlement est responsable, mais aussi des habitudes culturelles comme l'utilisation des azulejos au Portugal. Les élèves s'expriment sur leurs impressions face aux différents paysages et comprennent en quoi les bâtiments présentés sont porteurs des caractéristiques d'un peuple et d'une époque. Une trace écrite de toutes les œuvres rencontrées durant le parcours architectural du projet est constituée.

Ce projet conséquent restera affiché toute l'année et sera régulièrement rappelé et tissé avec d'autres apprentissages. Une discussion de classe pour faire le bilan a été faite quelques temps après la dernière séance. Toutes les connaissances apprises au cours du projet ne seront peut-être pas retenues, mais elles auront servi les objectifs de la séquence. De plus, les élèves auront pu adopter une démarche de création unique et complexe, les inscrivant ainsi dans la dynamique de certains artistes qui interrogent longuement un sujet jusqu'à se l'être approprié pleinement. Le projet d'arts, fil conducteur de la séquence et principale activité, est mis au service des objectifs poursuivis en EMC. C'est lui qui permet de l'aborder, par le besoin d'organisation que demande la réalisation d'une œuvre collective. En soi, il est une réponse à la première partie de ma problématique puisqu'il propose une situation qui part d'un projet d'arts pour arriver à un enseignement explicite de l'EMC. Il n'est pas le seul et d'autres projets collectifs pourraient le permettre, mais le thème de la façade est peut-être l'un des thèmes qui s'y prêtent le mieux. L'analyse qui va suivre permettra donc de répondre à la deuxième partie de la problématique, à savoir quels sont les atouts d'une telle interaction entre les disciplines ?

3.3 Méthodologie d'analyse

A tout moment et dans toutes les disciplines, l'une des préoccupations majeures d'un enseignant est de savoir si la situation qu'il a conçue pour ses élèves leur a permis d'atteindre les objectifs fixés. C'est l'évaluation, permettant en outre de situer chaque enfant dans son parcours scolaire, qui sert à vérifier l'efficacité de l'enseignement qui lui a été dispensé. C'est dans ce but que je vais m'appuyer sur les différents temps évaluatifs du projet pour faire un diagnostic de mon travail de conception, à l'issue duquel je proposerai les modifications ou les remédiations nécessaires.

Trois niveaux d'attendus peuvent être distingués : le premier concerne les connaissances et les compétences des programmes visées à chaque séance³⁸, le deuxième est relatif aux objectifs de séquence par discipline³⁹, et le troisième s'applique aux objectifs principaux que je poursuis grâce à l'interdisciplinarité spécifique du projet⁴⁰. L'analyse des résultats obtenus vis-à-vis de tous ces attendus serait très conséquente, aussi je la concentrerai sur les attendus du deuxième niveau et du troisième niveau, en arts plastiques et en EMC, pour vérifier que ce tandem a bien fonctionné et savoir quelles plus-values il peut apporter par rapport à une pratique plus courante de l'EMC.

En conséquence, si le projet a été ponctué de diverses évaluations formatives, sommatives et d'auto-évaluations en arts plastiques, histoire, géographie, et histoire des arts, celles sur lesquelles je vais m'appuyer pour réaliser mon analyse et apporter une réponse à ma problématique sont essentiellement sommatives. Elles interviennent en effet au cours des dernières séances et permettent de valider les acquis des élèves. Il m'a semblé utile de les regrouper dans un tableau, qui spécifie leur nature, leur objet, le moment où elles ont été faites et à qui elles s'appliquent :

38 cf. tableau synoptique de la séquence en annexe 2.

39 cf. partie 3.1 Analyse a priori : objectifs et enjeux dans les différentes disciplines.

40 cf. la conclusion de la partie 2 du présent mémoire.

Tableau des différentes évaluations permettant l'analyse des résultats du projet.

	Évaluation individuelle	Évaluation collective
Lors du débat	<ul style="list-style-type: none"> • EMC : observation de l'attitude (engagement, prise de parole et argumentation dans le respect d'autrui, distinction entre intérêt personnel et collectif). 	<ul style="list-style-type: none"> • EMC : observation de l'attitude (déroulement des échanges et du vote). • EMC : observation des propositions (réinvestissements proposés). • Arts plastiques : observation des propositions (réinvestissements proposés).
Lors de la production finale (séance d'arts 5/6)	<ul style="list-style-type: none"> • EMC : observation de l'attitude en contexte (engagement, prise en compte des règles, coopération, respect à l'égard des productions des pairs). • Arts plastiques : observation de la production (respect des règles, expression personnelle et communication d'un message au spectateur, réinvestissements plastiques et techniques en fonction de l'effet recherché) ; reconnaissance des œuvres par les familles spectatrices (expression personnelle). 	<ul style="list-style-type: none"> • EMC : observation de la production (adéquation entre l'effet recherché par le choix des règles et le résultat).
Lors du bilan		<ul style="list-style-type: none"> • EMC : analyse d'une discussion de groupe (compréhension du rôle de la règle, regard des élèves sur le résultat et la pertinence de leurs choix).

Certains items ne pourront pas être évalués, comme la compréhension de l'importance du langage non verbal à adapter selon son interlocuteur, car le contexte est celui de la classe et le projet est imaginaire. Les élèves ont déjà la capacité de se comporter de manière réservée avec des personnes qu'ils connaissent peu ou qui ont un statut « important » comme un intervenant extérieur ou le directeur de l'école, et les apprentissages autour de ce thème ont donc surtout pour but de les conscientiser pour mieux les comprendre.

3.4 Analyse a posteriori : écarts et remédiations possibles

L'analyse portera sur les éléments du précédent tableau, dans l'ordre des séances citées. Pour chacune, un constat sera fait, suivi d'une réflexion sur leurs améliorations envisageables.

3.4.1 Evaluations lors du débat

Déroulement et écarts constatés

La séance 8, « le règlement d'urbanisme », a donné lieu à un débat entre élèves pour que soit défini le cadre du projet collectif. Il s'agissait ici de choisir un certain nombre de règles (ni trop, ni trop peu) pour que le résultat soit harmonieux, c'est-à-dire qu'il y ait assez de points communs entre les productions des élèves pour qu'elles forment une unité. Mais il fallait aussi garantir un espace de liberté suffisant pour que s'exprime la diversité des individualités. Pour cet exercice difficile, les élèves disposaient de nombreux outils vus en amont et qu'ils pouvaient réinvestir.

Du point de vue collectif, le débat réglé, dans lequel chacun peut prendre la parole et qui se finit par un vote, commençait à devenir une habitude au moment où celui-ci a pris place, ce qui fait qu'il s'est déroulé sans accroc et même mieux que tous les autres jusqu'alors – peut-être grâce à un intérêt accru des élèves. Nous avons deux présidents, qui ont ouvert, clôt le débat, garanti que les discussions étaient bien en rapport avec la consigne, et fait procéder au vote. Nous avons également un distributeur de parole, un observateur des comportements qui pouvait exclure temporairement un élève perturbateur, et un secrétaire. Ceux qui le souhaitaient ont pu prendre la parole, les propositions de chacun ont été prises en compte avec respect, les votes n'ont pas été contestés. La démocratie dans la classe a bien fonctionné.

Du point de vue individuel, j'ai pu remarquer que cinq élèves n'ont pas du tout pris la parole. C'est souvent le cas en débat ou en conseil de classe et ce sont globalement les mêmes

élèves à chaque fois. On peut penser qu'il y a plusieurs raisons pour ne pas participer comme la réserve, le manque de confiance en soi, l'absence d'élément nouveau à apporter au groupe, un détachement par rapport à ce qui se passe, etc. Il n'est donc pas possible d'évaluer ces élèves sans connaître les raisons de leur silence. Pour les élèves qui ont pris la parole, le propos était cohérent, mais la plupart du temps les idées étaient très mal formulées et quelques échanges étaient nécessaires pour les clarifier. L'argumentation était cependant toujours présente s'il le fallait, sans agressivité, sans jugement. Les élèves qui écoutaient étaient attentifs, quelle que soit la personne qui parlait et ses affinités avec elle, et quel que soit son avis sur ce qui était dit.

Les propositions qui ont été faites⁴¹ relevaient peu de réinvestissements plastiques (une seule règle : le cerne noir issu du travail d'après Ken Law) et en partie d'innovations, mais toutes allaient dans le sens de la consigne, indiquant bien quelle part des choses les élèves étaient capables de faire entre leur intérêt personnel et l'intérêt collectif. Le nombre de règles était raisonnable ; certaines interdisaient, d'autres obligeaient et d'autres enfin autorisaient, ce qui montre une bonne appropriation et un bon réinvestissement des apprentissages en EMC.

Pistes de remédiation

On peut regretter que chaque élève n'ait pu s'exprimer. Il aurait peut-être fallu faire un tour de table pour que chacun s'exprime obligatoirement. Cela aurait cependant pris du temps et aurait pu embarrasser certains élèves. Une meilleure solution aurait donc peut-être été de faire formuler une proposition à tous par écrit avant le débat et que chacun la lise à voix haute : ainsi, les élèves les plus réservés auraient le temps de réfléchir posément, sans être freinés par le regard et l'attente des interlocuteurs. Cela pourrait aussi améliorer la formulation des propositions de tous les élèves, car le passage à l'écrit oblige à être synthétique, et se relire met souvent en évidence les manques de clarté.

Pour ce qui est du choix des règles, les réinvestissements plastiques étaient trop peu nombreux par rapport à mes attentes. Je me pose alors les trois questions suivantes : la consigne aurait-elle dû les rendre obligatoires ? Aurais-je dû prévoir un rappel plus complet

41 cf. le *Règlement d'urbanisme de la rue des farfelus* en annexe 4.

de tous les apprentissages juste avant le débat ? Mes attentes étaient-elles justifiées ? Il semblerait que l'analyse de la production finale soit nécessaire pour y répondre.

3.4.2 Evaluations lors de la production finale

Déroulement et écarts constatés

L'ensemble des élèves a fait preuve d'engagement dans le projet à ce stade. Le fort besoin de personnalisation mis à jour par Denis Steinmetz était observable, tant la motivation des élèves était grande dans cette phase de production personnelle. Les règles ont été prises en compte de façon disparate et pour certains, un rappel de la part des pairs ou de ma part était nécessaire. Pour l'une des élèves, les rappels ont même été nombreux et le résultat de son travail fait encore apparaître un manquement (le cerne n'est pas présent sur tout le dessin). C'est une élève qui est en difficulté dans la quasi totalité des disciplines de l'école, et l'on peut penser qu'il s'agissait là de surcharge cognitive. Malgré les situations similaires déjà rencontrées, prendre en compte de nombreux paramètres est difficile, en plus de se plonger dans une œuvre artistique. Ce n'est d'ailleurs pas la seule élève à ne pas avoir respecté toutes les règles, mais les autres ont eu moins de rappels. Je pense notamment à l'obligation d'utiliser la règle pour tracer les traits, qui a parfois été oubliée.

L'attitude des élèves les uns envers les autres a été coopérative et respectueuse. Aucun jugement de valeur n'a été formulé, les rappels des règles étaient bien intentionnés. Il semblerait que le cadre des règles ait permis à chacun d'avoir un regard bienveillant sur les productions de ses camarades de classe : puisqu'elles respectent le règlement, elles sont bonnes, peu importe ce qu'elles représentent ou si elles plaisent, puisqu'il s'agit de la liberté de chacun de dessiner ce qu'il veut.

En ce qui concerne les arts plastiques, j'ai pu observer un fort réinvestissement des apprentissages réalisés lors de la séance d'illustration des textes de Thomas Scotto : les maisons sont clairement imaginaires, très créatives. Neuf d'entre elles présentent une forme générale de maison mais restent dans la fiction, les procédés de la transparence et des détails narratifs ayant été largement réinvestis. Les autres sont totalement libérées du stéréotype qui

était apparu en début de séquence, à l'exception des petits éléments que nous avons volontairement conservés, étant conscients de leur statut de « code » pour indiquer que le dessin représentait bien une maison (cheminée, fenêtres, porte, etc.).

On peut observer chez neuf élèves une contextualisation de la maison, dont cinq à la manière de Ken Law : le bas de la maison correspond au trait de sol. C'est un réinvestissement intéressant, qui, s'il avait été généralisé par le règlement, aurait donné beaucoup d'unité à l'ensemble des productions. C'est également le cas de la colorisation du ciel que cinq élèves ont effectuée, dont quatre sans laisser de blanc sur la feuille. Ainsi, nous avons trois maisons qui ont à la fois le sol et le ciel figurés de la même manière, chez des élèves qui n'étaient pourtant pas assis à côté. Affichés côte à côte, le résultat est intéressant⁴².

Pour tous les élèves, il y a eu des progrès remarquables en terme de conduite de création. D'une part, tous ont choisi un thème et s'y sont tenus, et les choix formels et techniques concordent bien avec ce thème. On peut voir une correspondance évidente entre le titre de l'œuvre et l'œuvre elle-même. C'est un réel progrès car leurs idées ont souvent tendance à partir dans de multiples directions sans ligne de conduite et à s'arrêter avant d'être abouties, dans l'ensemble des activités auxquelles ils s'adonnent. D'autre part, le thème choisi était très personnel et exprimait la personnalité, les goûts de chacun, et l'ensemble des familles semble avoir pu trouver quelles étaient les productions de leurs enfants lors de leur visite.

Le dernier point d'attention sur ces dessins concerne la cohérence de l'ensemble. Le format du support est décevant pour une production finale, il n'y a pas d'uniformité des outils utilisés et pas de continuité entre les maisons. Certaines règles apportent peu, comme l'autorisation de dessiner des personnages ou l'interdiction de faire des bulles pour les faire parler. Par contre, les maisons sont tout de même clairement dans un même registre, ont globalement la même taille, sont pour la plupart colorées, et à bien y regarder, une certaine unité se dégage quand-même, à laquelle les traits tracés à la règle participent. L'œuvre collective est donc une réussite en demi-teinte.

42 cf. les travaux des élèves en annexe 5.

Pistes de remédiation

Parmi les points à améliorer, il y a d'abord le respect des règles et la difficulté que cela représente pour certains. Cela peut relever de la différenciation : un élève en difficulté pourrait avoir, soit une tolérance vis-à-vis du nombre de règles respectées, soit un tuteur dédié qui contrôle son travail et l'aide à tout prendre en compte. Ce dispositif pourrait également être étendu à tous, par la formation de binômes au sein desquels les élèves veilleraient les uns sur les autres dans un esprit de coopération.

Pour ce qui est de l'oeuvre collective et des déceptions qu'elle entraîne, plusieurs améliorations sont possibles. La première est que les élèves n'ont pas opté pour le grand format, bien que nous ayons préalablement travaillé sur du papier A3 et que des cartons A2 soient disponibles. Mais finalement, cette déception semble un peu subjective et uniquement guidée par la proximité des affichages des différentes étapes du projet, ne mettant pas suffisamment en valeur la dernière. Un cadrage aurait pu palier à cela, comme un grand papier noir en arrière-plan.

La deuxième est l'absence d'unité des outils. Elle s'explique par la liberté que les élèves ont souhaité donner à chacun de choisir celui qui correspondait à son thème. Il aurait pu alors y avoir obligation de fixer une règle pour chaque catégorie de choix (médiums, supports, outils, couleurs, etc.) mais il me semble que cela aurait beaucoup biaisé l'expérience et l'évaluation des élèves par le projet lui-même, autant que cela aurait compliqué la tâche par l'augmentation du nombre de règles.

La dernière concerne l'absence de continuité entre les maisons. On aurait pu envisager d'obliger à dessiner les maisons d'un bord à l'autre de la feuille (pour des maisons mitoyennes), ou à faire un trait de sol à une hauteur donnée, ou encore à contextualiser, de la même manière que les trois élèves l'ont fait par exemple, avec le ciel et le sol entièrement colorés (pour des maisons mitoyennes ou isolées). De multiples solutions auraient pu être trouvées, mais il est clair que l'effet n'est pas celui d'une rue et que c'est le plus gros manque de ce projet. Il est peut-être dû à un problème de cohésion entre mes différentes consignes : lorsque j'ai fait faire le règlement aux élèves, il était question d'harmonie et d'expression individuelle, pas de continuité. Or, la consigne de dessin concernait la continuité et l'expression individuelle. On voit bien à travers l'analyse qu'harmonie et continuité sont deux

choses différentes, et mes demandes auraient dû mieux faire la part des choses entre les deux. Le règlement aurait pu être fait en deux temps : des règles pour conjuguer unité et diversité d'une part, et des règles pour obtenir un effet de rue d'autre part.

Hormis cette erreur de ma part, il appartenait aussi aux élèves de faire la part des choses entre les règles utiles et inutiles, et cela fait partie de l'apprentissage. Les élèves ont été mis en situation de recherche et ont pu valider ou invalider leur travail eux-mêmes, par l'observation du résultat. C'était justement l'objet de la discussion-bilan dont je ferai l'analyse plus loin.

Ainsi, les questions que j'ai laissées en suspens dans l'analyse du débat trouvent-elles une réponse ici. La consigne pour le débat ne devait pas rendre obligatoires les réinvestissements des apprentissages réalisés dans le règlement, car, bien qu'ils y figuraient peu, les élèves les ont faits individuellement et spontanément selon les besoins de leurs thématiques. Cela apporte la preuve de l'efficacité des apprentissages réalisés en arts plastiques et les rappels des connaissances ont donc apparemment été suffisants. Mes attentes concernant le règlement n'étaient pas justifiées, en l'absence de consigne suffisamment claire et au vu de l'autonomie qu'il fallait laisser aux élèves. Il est toujours difficile, lorsqu'on leur propose une recherche, de ne pas intervenir. L'enseignant est tiraillé entre l'envie de laisser les élèves trouver seuls et la peur d'un résultat erroné. Je me suis donc longtemps demandé si j'aurais dû être plus interventionniste, mais aujourd'hui je ne le pense pas, à la lumière de l'analyse que je viens de faire. Je devais simplement être plus précise dans ma consigne.

3.4.3 Evaluations lors du bilan

Déroulement et écarts constatés

Le bilan du projet a pris la forme d'une discussion de classe, quelques temps après la fin du projet. Les productions ayant été affichées dans le couloir, nous sommes d'abord allés les y observer puis nous sommes rentrés dans notre salle pour ne pas déranger les classes voisines. Nous avons essayé de savoir si les consignes avaient été respectées. La rue était-elle

effectivement farfelue ? Chacun avait-il eu le sentiment de s'exprimer personnellement ? Les règles avaient-elles été respectées par tous ? L'œuvre collective ressemblait-elle à une rue et était-elle harmonieuse ? À ces questions, les réponses correspondaient à l'analyse que je viens de faire. Nous avons alors cherché ce qui pouvait manquer pour que leur production collective soit plus unifiée et qu'elle représente une rue.

Le constat des élèves était que les dessins ressemblaient bien à des maisons grâce aux détails, mais que pour certaines, ce n'était pas évident (celles qui ressemblent à des animaux en particulier). Pour eux, l'harmonie est présente mais aurait pu être renforcée par l'utilisation d'un même outil pour tous. Pour ce qui est de l'effet de « rue », un élève a énoncé que nous aurions pu dessiner les maisons jusqu'au bord de la feuille pour les assembler les unes aux autres comme des maisons mitoyennes, un autre a proposé de couper les bords des dessins, ce qui étaient de bonnes pistes. Cependant, aucun élève n'a remarqué l'absence de trait de sol continu ou de contextualisation uniforme. Je leur ai donc rappelé la présence de ce trait (le trottoir) dans le tableau de Ken Law et ils ont approuvé qu'il manquait dans leur œuvre. Ainsi, ils ont collectivement constaté les points forts et les manques de leur travail, et pourtant, lorsque je leur ai demandé s'ils trouvaient qu'il était difficile de fixer des règles judicieuses pour un tel projet, la réponse était négative.

Je regrette que le fait de devoir mener cette discussion dans la classe sans avoir les productions sous les yeux nous ait empêché de les observer en détail et d'en faire une analyse fine, de donner des exemples lors de la discussion ou de modifier un peu la présentation pour faire des essais. Nous n'avons pas pu par exemple nous apercevoir que trois productions avaient été mises côte à côte, tandis qu'elles avaient le même arrière-plan et que cela apportait un vrai plus pour lier les maisons entre elles. Cet éloignement a eu pour effet de rendre les questionnements vraiment difficiles, abstraits, et peu d'élèves ont donc pris la parole pour apporter des pistes de solutions. L'éloignement dans le temps a aussi été facteur de manque d'intérêt de la part de certains : ce bilan a eu lieu début janvier, la fin de la période 2 ayant été prise par les préparatifs pour la venue des familles. En effet, cette invitation s'inscrit dans un projet plus large qui implique beaucoup les enfants à chaque fin de période. Malgré tout, dans l'ensemble, le regard des élèves sur la pertinence de leurs choix était assez juste.

Pistes de remédiation

Cette phase de bilan aurait gagné à se dérouler dans de meilleures conditions : devant les œuvres des élèves (qui auraient pu être décrochées et affichées au tableau), avant le départ en vacances, et de manière mieux préparée. En effet, il aurait fallu que j'analyse plus finement le résultat du travail des élèves pour pouvoir poser des questions ciblées. J'aurais alors pu demander aux élèves : Où sont vos maisons ? Dans un même endroit ou chacune dans un endroit différent ? Si elles sont dans le même endroit, comment le montrer ?

Nous aurions pu rapprocher les productions qui s'assemblaient proches et déterminer les éléments-clés de l'unité et de la liaison. Nous aurions pu, si nous en avions eu le temps, faire reprendre leur travail à quelques élèves pour améliorer le résultat. La piste d'un médium unique aurait aussi pu être explorée avec par exemple l'ajout de pastel à toutes les maisons qui n'en comportaient pas. Nous aurions aussi pu essayer de couper les bords des productions pour les rapprocher.

De nombreuses pistes sont possibles pour améliorer cette dernière phase de projet. Ce bilan n'était pas prévu dans la séquence et a été ajouté à la fin, car je souhaitais connaître le regard des élèves sur leur travail. Il s'avère finalement que ce moment était primordial et aurait dû être mieux préparé : prendre du recul sur son travail, constater les effets positifs ou négatifs de ses choix, réfléchir à des améliorations possibles, voire reprendre son travail pour le finir vraiment est absolument nécessaire pour terminer et pérenniser des apprentissages. Si cette séance avait été guidée de façon optimale, elle aurait mieux profité à tous. C'est par ailleurs valable dans toutes les disciplines et c'est un constat qui va me permettre d'améliorer mon enseignement en général.

Par ailleurs, la compréhension profonde du rôle de la règle par les élèves, que j'aurais souhaité voir apparaître lors de cette discussion, semble encore difficile à évaluer. J'aurais toutefois peut-être eu des éléments de réponse si j'avais posé une question plus précise.

De toutes ces évaluations et analyses ressort un bilan plutôt positif du projet dans son ensemble, mais de nombreuses améliorations auraient été possibles pour l'aboutir pleinement. Du point de vue plastique, les apprentissages ont été assez satisfaisants pour tous les élèves. Du point de vue de l'enseignement moral et civique, les connaissances apprises sont indéniables, tandis que les effets sur l'attitude sont difficiles à déterminer. Mener une véritable expérimentation de recherche demande des conditions particulières qui n'étaient pas réunies ici : il faut travailler dans plusieurs classes de la même manière et n'avoir aucune interférence. Or, notre classe a travaillé sur le « vivre ensemble » de multiples manières durant la même période, avec un accent mis sur la coopération, la tolérance et le respect. Il est donc impossible d'affirmer avec certitude les apports du projet seul, en terme d'amélioration de l'attitude, bien que son évaluation permise par ce travail particulier ait été très positive.

La compréhension du rôle de la règle, quant à elle, a été bien assimilée même si ce n'est pas facilement verbalisé. C'est dans des situations ultérieures de la vie de classe que j'ai pu le constater : les élèves acceptent parfaitement les règles de la classe, énoncées en amont ou nouvelles, et les respectent sans discussion (malgré quelques oublis normaux), dès lors qu'elles ont été expliquées et qu'elles leur semblent justes. Un réel confort a été gagné, dans le sens où les règles ne sont plus perçues comme étant imposées aux élèves, mais comme des éléments indispensables de la vie collective, visant en premier lieu à garantir des conditions favorables à leurs apprentissages et à leur bien-être au sein de l'école. Nous avons pourtant travaillé le règlement de la classe dans la même optique en début d'année, mais cela avait eu un impact bien inférieur. Le but principal du projet a été atteint, et, même sans en avoir la preuve, on peut penser que cela a forcément influencé l'ambiance de confiance et de respect mutuel qui s'est progressivement installée dans notre classe.

3.5 Réponse à la problématique

De cette analyse, je retiens les pistes d'amélioration suivantes : la consigne et la phase de bilan doivent être plus précises, mieux préparées, car ce sont des ingrédients clés de la

réussite des élèves. De plus, les modalités de prise de parole doivent être ajustées pour que chacun soit entendu, pour que tous les élèves participent pleinement. Un projet de classe doit être façonné par tous, pas seulement par les élèves les plus participatifs. Ce sont des constatations que j'ai pu faire dans d'autres disciplines, mais le fait de me pencher en détail dessus pour ce projet m'en a fait prendre pleinement conscience et elles me seront utiles pour améliorer tous mes enseignements.

Malgré tout, les objectifs fixés ont été majoritairement atteints et la mise en recherche des élèves a été imparfaite mais fructueuse. La problématique qui a guidé ce travail de recherche portait sur la manière dont les arts plastiques pouvaient permettre d'aborder l'enseignement moral et civique en cycles 2 et 3, et sur les apports de cette interdisciplinarité originale par rapport à une pratique plus habituelle. Le fait que la séquence ait été globalement réussie me permet maintenant de confirmer qu'un tel projet artistique peut faire accéder à un enseignement moral et civique efficace et explicite. Il est donc un bon exemple de mise en œuvre de l'interdisciplinarité proposée. Je vais donc surtout m'attacher ici à en donner les atouts particuliers.

Les disciplines annexes du projet ont été sorties de leur contexte habituel et, relevant d'une utilité directe, elles étaient plus intéressantes pour les élèves. La motivation globale de chacun a été grande, se sentant très concerné par l'application concrète et personnelle de la notion de droit que les arts plastiques permettaient. De plus, elle a été favorisée parce que les intérêts de l'élève lui-même et de son groupe de pairs étaient en jeu et que la marge d'autonomie du groupe était grande. Lorsque la motivation est présente, les sens sont en éveil et les événements sont marquants, facilement mémorisés, ce qui rend pérennes les apprentissages.

Du point de vue des disciplines principalement visées, l'interaction a été très bénéfique. Les arts plastiques ont permis une appropriation profonde des enseignements autour du droit et de la règle, autant que l'EMC a obligé les élèves à un travail réflexif poussé sur leur projet, menant à un travail artistique de qualité. La compréhension et l'acceptation du rôle de la règle ont été plus durables qu'avec un enseignement plus classique comme le règlement de la classe fait en début d'année, évoqué plus haut. Ceci a aussi été rendu possible grâce à la ligne de conduite que nous avons pour notre classe en général : toutes les décisions sont justifiées par l'intérêt de tous, ce qui les rend cohérentes. Elles peuvent être négociées ou

imposées par l'enseignant selon les circonstances, mais elles ont toujours pour but le respect de toutes les personnes et l'efficacité des apprentissages de chaque élève. En ce sens, ceux-ci y adhèrent facilement et si ce n'est pas le cas, leurs arguments sont écoutés.

Enfin, le projet a permis d'évaluer les attitudes des élèves dans un contexte demandant engagement, coopération, respect des personnes, ouverture à l'autre, respect des règles et expression de soi. Or, nous avons vu dans la première partie de ce mémoire qu'évaluer l'attitude était difficile et peu pratiqué. Il y a certainement d'autres contextes qui permettent cette observation, mais peu de situations mettent en jeu à la fois l'attitude collective et individuelle, envers l'autre et envers soi. Surtout, l'attitude a plutôt tendance à être évaluée dans le cadre du vivre ensemble (respect des règles, d'autrui, avec une fréquente confusion entre attitude et comportement), moins dans le cadre de l'épanouissement de chacun (expression et connaissance de soi). Cela pourrait être le cas dans un projet de musique, de danse, ou de tout autre projet artistique. Parce qu'elles n'attendent pas de réponse unique tout en mettant en œuvre des pratiques de groupe, serait-ce donc un atout dont seules des disciplines artistiques disposeraient ?

Conclusion

L'enseignement moral et civique est dispensé parce que les programmes le prévoient, parce que la nécessité de vivre et travailler ensemble à l'école demandent son recours, mais aussi parce que chaque enseignant voit en lui l'indispensable préparation de l'enfant à sa vie d'adulte – avec des priorités différentes selon sa sensibilité personnelle. Pour moi, le développement des intelligences intra- et inter-personnelles en est une puisqu'il mène sur le chemin de l'ouverture d'esprit, de la tolérance et d'une vie en société harmonieuse et pacifique. En effet, se connaître, s'accepter est difficile mais nécessaire pour se comporter correctement envers les autres. La haine, la violence, sont toujours dues à des manques d'amour-propre ou des blessures intérieures. Travailler sur le développement de la personne n'est donc pas vain et est même indissociable du travail sur le vivre-ensemble. C'est la réconciliation de ces deux objectifs que j'ai voulu opérer grâce à ce projet.

De plus, se questionner sur le stéréotype est un autre chemin vers la tolérance. Prendre conscience de l'existence de constructions mentales que l'on tenait pour vraies, détruire ces constructions pour en bâtir une nouvelle grâce à la connaissance, mettent en évidence les mécanismes de la pensée. Même si l'exemple de la maison peut paraître futile en comparaison avec d'autres stéréotypes menant par exemple au racisme, c'est le même mécanisme qui opère : la méconnaissance construit de fausses représentations, et mène donc souvent à la peur de l'inconnu, ainsi qu'à l'intolérance. Si les élèves sont capables de le comprendre pour la maison, ils pourront le réinvestir pour d'autres sujets d'étude. De plus, ils pourront aussi comprendre comment d'autres personnes se sont forgé des visions erronées sur certains sujets et pourront manifester de l'empathie envers elles aussi, plutôt que de la réprobation.

J'aimerais, par ce travail, montrer que l'on peut oser le décloisonnement des disciplines. L'enseignement moral et civique ne se suffit pas à lui-même, comme en témoignent les pratiques interdisciplinaires fréquentes révélées par les études. Mais les disciplines artistiques sont sous exploitées dans les associations proposées. Grâce à elles pourtant, l'enseignant peut proposer une situation qui demande la recherche d'un consensus pour le groupe par l'application d'une démarche démocratique, en même temps qu'elle favorise l'épanouissement de l'individu grâce à la révélation de sa créativité et de sa

reconnaissance par autrui. L'organisation de notre société est souvent vécue comme restrictive des libertés individuelles et ce type de projet peut enseigner aux élèves à renverser cette vision et à comprendre qu'elle est justement destinée à garantir sa liberté.

On est alors tenté de se demander : l'école, telle qu'elle existe aujourd'hui, est-elle réellement en correspondance avec cette vision ? Offre-t-elle un cadre adapté à l'épanouissement de chacun dans le respect mutuel ? Les habitudes, l'organisation, les programmes, le permettent-ils réellement ? Si la réponse était négative, quelle responsabilité a l'école dans la formation du futur citoyen ? S'il n'a pas pu y trouver sa juste place, pourra-t-il s'en émanciper et vivre libre et heureux en tant qu'adulte, pourra-t-il avoir une vision positive de la société dans laquelle il vit ? Aura-t-il les outils pour participer à l'amélioration de son cadre de vie et pour permettre à d'autres de s'y épanouir ?

Bibliographie

AROQ, Corinne et NICLOT, Daniel. *Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires*. INRP [En ligne]. [Consulté le 29 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>

AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté, enseignants et chercheurs, synthèse et mise en débat*. Institut national de recherche pédagogique, INRP, 2003, 127 p. Contribution de : COSTET, Jean-Pierre, POURTEAU, Michèle, DELATTRE, Michel, DEMONQUE, Chantal, FALAIZE, Benoît, JACHIMOWICZ, Marie-Paule.

AUDIGIER, François et TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Didactiques, apprentissages et enseignements, INRP, 2004, 337 p.

BLANQUART, Francis et WALKOWIAK, Céline. *Croiser les disciplines, partager les savoirs*. Les Cahiers pédagogiques. Paris, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, mai 2015 n°521, 72 p.

BOURGUIGNON, André. *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité*. Transversales Sciences et cultures [En ligne]. [consulté le 26 décembre 2016]. Disponible sur : <http://grit-transversales.org/archives/revue/51/science1.html>

DARIN, Michaël. *La comédie urbaine, Voir la ville autrement*. Infolio, 2009. 560 p.

LAGOUTTE, Daniel. *Enseigner les arts visuels*. Hachette Éducation, 2002. 288 p.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 1, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Eduscol [En ligne]. 2015 [Consulté le 22 décembre 2016]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 2, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Eduscol [En ligne]. 2015 [Consulté le 22 décembre 2016]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Eduscol [En ligne]. 2015 [Consulté le 22 décembre 2016]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun

MONGIN, Olivier. *La ville des flux, L'envers et l'endroit de la mondialisation urbaine*. Fayard, 2013. 696 p.

PHILIPPOT, Thierry. *Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre*. *Tréma* [En ligne], 39. 2013, mis en ligne le 01 juin 2015 [Consulté le 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://trema.revues.org/2950>

PIAGET, Jean. *Où va l'éducation ?*, Gonthiers Denoël, 1972, coll. Médiations, Paris. 120 p.

RAMOND, Fabienne. *Des projets au quotidien*. CRDP de Bourgogne, 2009. 128 p.

STEINMETZ, Denis. *La façade, entre expression de l'espace privé et ordre public. Privé, public, quelle frontière ?* *Revue des Sciences Sociales*. Université Marc Bloch Strasbourg, 2005 n°33, p.20 à 31.

Sitographie

Dictionnaire LAROUSSE [en ligne]. [Consulté le 12 avril 2017]. Disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Form@pex [en ligne]. *Les programmes, textes officiels*. [Consulté le 16 avril 2017]. Disponible sur <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>

Université de Sherbrooke [En ligne]. Faculté d'éducation, Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques. *Inter, trans, multi, pluri ou intradisciplinarité ?* [Consulté le 22 décembre 2016]. Disponible sur : <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite/>

Annexes

Annexe 1 : sélection des compétences du SCCCC visées par le projet (extraites du B.O. n°17 du 23 avril 2015)

« Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles [ou] plastiques [...] notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, [...] qui autorisent et contraignent à la fois [...]. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Réflexion et discernement

Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il [...] distingue son intérêt particulier de l'intérêt général.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres [...]. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) [...].

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Organisations et représentations du monde

L'élève lit des paysages, identifiant ce qu'ils révèlent des atouts et des contraintes du milieu ainsi que de l'activité humaine, passée et présente. Il établit des liens entre l'espace et l'organisation des sociétés.

Il exprime à [...] l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques.

Invention, élaboration, production

L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris [...] artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception [...] ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux [...]. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

Il connaît les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités [...] artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti et gère [...] sa production [...] pour les améliorer, progresser et se perfectionner.

Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer [...] dans un cadre réglementé.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur [entre autres] :

- les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ;
- les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ;
- les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ; »

Annexe 2 : tableau synoptique de la séquence (4 pages)

La rue des farfelus !		Projet interdisciplinaire à dominante ARTS PLASTIQUES – EMC		
Cycles 2 et 3 CE2 - CM1		histoire des arts : 5 histoire et géographie : 5 français : 1		
Domaines du SCCCC :		Arts plastiques : 1, 3, 5 EMC : 2, 3, 5		
<p>Nombre de séances : 11 réparties sur 6 semaines</p> <p>Pré-requis : débat réglé</p>		<ul style="list-style-type: none"> - découvrir des notions en lien avec l'architecture et l'urbanisme ; - faire une production plastique en choisissant ses SMOG* en fonction de l'effet recherché ; - l'assembler aux autres pour faire une œuvre collective ; - s'engager dans ce projet et participer à sa définition par l'élaboration de règles ; - comprendre les interactions entre intérêt personnel et intérêt collectif ; - comprendre que le droit régule ces interactions, en permettant et en interdisant en même temps ; - connaître certains des acteurs de notre société garants de ce droit. 		
Prévoir séance 0 : Recueil des représentations. « Dessine une maison très simple. » (Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.)				
SÉANCE / PHASE	OBJECTIFS ÉLÈVE / ENSEIGNANT	MATÉRIEL	INCITATION / TÂCHE DE L'ÉLÈVE	REMARQUES
<p>Arts plastiques 1/6 Maisons en folie</p> <p>40 min</p> <p>individuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transformer une façade de maison en jouant sur sa forme. - Découvrir que l'on peut changer l'aspect d'une maison par sa transformation. - Observer les effets produits par ses choix pastiques. - Donner forme à son imaginaire en explorant le découpage/collage. 	<p>Deux photocopies par élève de la façade de maison simple précédemment dessinée (A4), ciseaux, colle.</p>	<p>« Vous êtes les habitants d'une ville. Vos maisons se ressemblent beaucoup et le maire vous propose l'opération <i>maisons en folie</i> : il veut que chaque maison devienne extraordinaire. »</p> <p>Déstructurer / restructurer : transformer significativement une maison tout en conservant au moins une cheminée, un toit, une fenêtre et une porte.</p> <p>Découvrir un bâtiment transformé par une rénovation : Élodie Dumez-Martin, dépendance d'une maison (Flandres).</p>	<p>Inciter certains élèves à beaucoup déstructurer s'ils ne transforment pas assez leur maison.</p> <p>Évaluation diagnostique : Repérer les élèves qui ont du mal à aller vers l'imaginaire, à travailler avec une consigne ouverte, qui calquent le travail d'un camarade, etc., en vue d'un étayage particulier.</p>
<p>Arts plastiques 2/6 L'habif fait le moine</p> <p>40 min</p> <p>individuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Customiser une façade de maison pour une famille spécifique en jouant sur la transparence partielle : montrer, faire deviner. - Savoir que la façade dévoile une partie de ce que renferme la maison. - Favoriser la création réfléchie à travers un médium : le crayon. 	<p>Une façade de maison traditionnelle (A3), crayon à papier, gomme, éventuellement crayons de couleur et feutres.</p>	<p>« Une famille emménage dans cette maison impersonnelle. Lorsqu'elle est bien installée, on peut savoir depuis l'extérieur de quelle famille il s'agit. »</p> <p>Tirer au sort un thème (la famille sportive, la famille de voyageurs, la famille de cuisiniers, la famille animaux, la famille cirque,...)</p> <p>Ajouter des détails à la façade : décors, objets laissés apparents par les habitants, dessin de ce que l'on peut voir à travers les fenêtres, contextualisation, etc.</p> <p>Montrer au groupe qui devine le thème (validation).</p>	<p>Questionner les élèves en difficulté. Les faire « entrer dans la peau » de la famille : et si tu étais la mère, le père, l'enfant ? Que ferais-tu ? Qu'aimerais-tu ? Qu'aurais-tu dans ta chambre ? etc. But : aider à s'extraire de la tâche pour laisser courir l'imagination.</p>

*SMOG = support, outil, médium, geste.

SÉANCE / PHASE	OBJ. ÉLÈVE / ENSEIGNANT	MATÉRIEL	INCITATION / TÂCHE DE L'ÉLÈVE	REMARQUES
Histoire des arts 1/2 La maison Hundertwasser - Krawina 55 min groupes de 3 ou 4	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître une œuvre du patrimoine européen. - Savoir observer, faire des hypothèses et les vérifier pour construire la connaissance d'une œuvre architecturale. - Acquérir du vocabulaire spécifique. / <ul style="list-style-type: none"> - Éclairer la pratique par une rencontre sensible et raisonnée avec une œuvre qui donne une certaine transparence à la façade (une couleur par appartement). - Décrire et interroger des œuvres à l'aide d'un vocabulaire spécifique. 	Photos variées de la maison (les mêmes pour chaque groupe).	« Un visiteur a pris des photos du bâtiment mais il les a mélangées ! » Problématique : pourquoi cet immeuble de logements collectifs est-il appelé <i>maison</i> ? / Observer et commenter en groupe classe quelques images, prendre connaissance d'informations générales sur l'œuvre. Trier les photos en petits groupes par catégories (intérieur/extérieur, photos de détails, vue d'ensemble). Rédiger un court texte pour chaque catégorie afin de décrire la maison, puis donner ses impressions à l'oral. Mettre en commun, répondre collectivement à la problématique, faire la trace écrite.	Les groupes seront homogènes (selon la facilité à prendre la parole). Les plus rapides pourront se voir confier une mission supplémentaire (texte à lire sur l'auteur, sur la maison, photos supplémentaires).
Arts plastiques 3/6 Architectes en herbe 70 min individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Peindre une maison en harmonie avec son environnement au sein d'un tableau représentant une rue. - Créer une façade unique en tenant compte des caractéristiques des maisons voisines (apport culturel : <i>Hello house</i>). / <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la création réfléchie à travers une technique : le pastel. - Favoriser le développement de la sensibilité artistique. 	Tableau de Ken Law (Hampstead High Street), papiers A4 avec gabarit, crayon à papier, gomme, pastels.	Présentation du tableau puis « Dans cette rue, une maison a été démolie et des acheteurs veulent en construire une neuve. Ils vous demandent de dessiner une façade pour soumettre leur projet à la mairie. » / Observer le tableau en groupe classe, mettre en évidence les éléments communs qui font l'unité de la rue, choisir une maison à remplacer. Dessiner au pastel sa façade de maison unique, en harmonie avec la rue. Positionner sa création sur le tableau afin d'apprécier le résultat obtenu (validation).	Aider à la prise de gabarit et au contour des voitures ou éléments de mobilier urbain. Faire émerger les gestes du peintre et proposer de les reproduire. Demander de ne laisser aucun blanc. Élèves en difficulté : rappel des règles si nécessaires.
Histoire-géographie/ + EMC par un intervenant L'urbanisme 60 min collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux échanges proposés par un urbaniste pour comprendre comment une ville se crée, s'agrandit et se gère. - Découvrir le rôle d'un outil : le règlement d'urbanisme. / <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et comprendre son environnement proche. - Connaître le rôle du droit et de la règle pour vivre ensemble. - Connaître l'un des rôles de la commune. 	Présentation projetée au tableau. Trace écrite tirée du diaporama.	Trame de la présentation : « C'est quoi, une ville ? » ; « Comment naît une ville ? » ; « Comment est née Mont-de-Marsan ? » ; « Est-ce que ça évolue, une ville ? » ; « La ville, c'est un paysage ! » ; « Certains paysages sont-ils des trésors ? » ; « C'est quoi, mon métier ? » ; « C'est quoi, mes outils ? » ; « Comment mes outils sont-ils fabriqués ? » ; « Mes outils existaient-ils au Moyen Âge ? » ; « Est-ce que mes outils évoluent avec le temps ? » Trace écrite (exercices variés).	La trace écrite sera faite séparément, au cours d'une séance décrochée.

SÉANCE / PHASE	OBJ. ÉLÈVE / ENSEIGNANT	MATÉRIEL	INCITATION / TÂCHE DE L'ÉLÈVE	REMARQUES
Français Dans ma maison... 30 min collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir une œuvre de la littérature, découvrir des exemples variés de ce qui est attendu en séance d'arts 4/6. / - Développer des compétences de lecture/compréhension, acquérir du vocabulaire, travailler la description d'images, l'expression de sentiments, l'échange argumenté et le débat. 	Livre de Thomas Scotto <i>Dans ma maison...</i> diaporama de trois double-pages du livre.	Interpeler les élèves grâce à l'évocation du processus particulier de création du livre. / Lire le texte à haute voix, décrire les images. Comprendre le vocabulaire nouveau (grâce au contexte, à l'image, au dictionnaire). Comprendre, interpréter collectivement à l'oral. Conclure que l'image n'est pas une illustration, qu'elle peut comporter des éléments qui ne sont pas dans le texte (anticipation de la séance d'arts plastiques 4/6).	Poser des questions pour faire émerger le caractère particulier du rapport texte/image. Demander aux élèves s'ils ont déjà utilisé un texte, pour comparer se procédé avec l'illustration de texte classique.
Arts plastiques 4/6 La maison du poète 60 min individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et dessiner une façade de maison imaginaire à partir d'un poème. - Comprendre que la façade peut être porteuse d'un message ou être un support d'expression + retour sur <i>Hello house et la maison Hundertwasser-Krawina</i>. / - Favoriser l'expression, la création réfléchie. - Favoriser la maîtrise du geste à travers le croquis. 	Livre de Thomas Scotto <i>Dans ma maison...</i> , fiche avec trois textes du livre, banque d'images selon les mots-clés de texte, papier brouillon, papier Canson A5, crayon à papier, gomme.	Rappel de la séance de français, découverte de trois autres poèmes sans leurs images. / Lire et comprendre en groupe les trois nouveaux textes, souligner les mots-clés. Faire un brouillon puis un croquis d'une maison en lien avec un texte au choix, en intégrant au moins trois mots-clés du texte dans son dessin. Observer les créations : la classe détermine à quel texte le dessin se rapporte (validation), les élèves verbalisent, puis découvrent les images du livre.	Proposer la banque d'images aux élèves qui ne parviennent pas à dessiner un mot-clé qu'ils ont choisi.
EMC Le règlement d'urbanisme 45 min collectif	<ul style="list-style-type: none"> - À partir des apprentissages précédents, se donner un cadre collectif pour créer une rue à exposer dans l'école. - S'approprier le projet collectif. / - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe. - Participer à la définition de règles communes. - Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif. 	Matériel de prise de notes pour le secrétaire.	« Le maire crée un nouveau quartier qu'il veut exemplaire. Il veut que les maisons y soient personnelles, fantaisistes, mais qu'elles forment un ensemble harmonieux. Il organise une concertation afin de prendre en compte les avis de tous avant d'écrire le règlement d'urbanisme. » Rôles : - membres du conseil = élus - classe = habitants / Débattre en groupe pour fixer des règles communes au projet collectif, à partir des connaissances acquises lors des séances précédentes : gabarit, proportions, éléments de la maison obligatoires ou interdits (forme du toit, soubassement, etc.), SMOG*, couleurs,...	Commencer par un rappel de toutes les connaissances apprises lors des séances précédentes. Indiquer au tableau avec l'aide des élèves les différentes catégories de règles qui peuvent exister. Le règlement sera ensuite tapé à l'ordinateur et affiché à la prochaine séance.

* SMOG = support, outil, médium, geste.

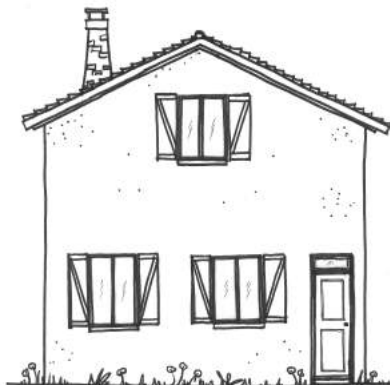
SÉANCE / PHASE	OBJ. ÈLÈVE / ENSEIGNANT	MATÉRIEL	INCITATION / TÂCHE DE L'ÉLÈVE	REMARQUES
Arts plastiques 5/6 La rue des farfelus 70 min individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer un message personnel à travers la création d'une façade de maison. - Réinvestir les apprentissages précédents. - Conjuguer individualité et harmonie du projet collectif. / <ul style="list-style-type: none"> - Choisir, organiser et mobiliser ses SMOG* en fonction des effets qu'ils produisent. - Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes. 	Selon règlement d'urbanisme ou choix individuels. Règlement d'urbanisme affiché.	« Vous avez chacun acheté un terrain dans la nouvelle rue de la ville et allez y créer votre propre maison. Comment faire pour que l'on sache que c'est la vôtre ? » / Concevoir puis créer sa propre façade de maison en respectant le règlement d'urbanisme. Lui donner un titre illustrant son intention. Observer et échanger en groupe classe autour des réalisations.	Demander aux élèves en difficulté quels sont leurs centres d'intérêt, qui vivrait dans leur maison avec eux, quelles sont leurs couleurs préférées, ... Rappel des règles si nécessaire.
Arts plastiques 6/6 Vernissage 55 min petits groupes	Présenter et expliquer le travail réalisé, le mettre en valeur, l'exposer au regard des autres. / <ul style="list-style-type: none"> - Faire aboutir un projet collectif. - Développer l'autonomie et l'initiative. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pâte à fixer, feutres, papier, crayons. - Réalisations de toutes les séances d'art (échantillon représentatif, sauf pour la dernière où toutes les œuvres seront exposées). 	« Vous allez agencer vos maisons en rues (une pour chaque séance), pour que vos familles puissent voir et comprendre votre travail. » / Prendre des décisions collectives pour l'exposition. Calculer l'emprise par rapport au lieu d'exposition. Se répartir les rôles : créer des panneaux explicatifs synthétiques, créer et afficher les rues, prendre et ranger le matériel.	L'enseignant joue le rôle de chef d'orchestre. Il aura préalablement choisi les œuvres à présenter en prenant soin d'en avoir une pour chaque élève (parmi les rues « d'entraînement »).
Histoire des arts 2/2 Balades en villes 30 min collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des villes harmonieuses, homogènes ou hétérogènes. - Situer son travail en lien avec des procédés urbanistiques existants. - Savoir observer l'architecture. / <ul style="list-style-type: none"> - Éclairer la pratique par une rencontre sensible et raisonnée avec une œuvre. - Décrire et interroger des œuvres avec un vocabulaire spécifique. 	Diaporama de 4 villes d'Europe (France : Paris et Bordeaux ; Italie : Burano – Venise ; Portugal : Tavira). Trace écrite d'histoire des arts à remplir.	« Faisons un petit tour dans des villes d'Europe... » / Regarder et commenter les images projetées : décrire et donner ses impressions (la ville est : austère, chaleureuse, solennelle, grandiose, colorée...). Dire si l'harmonie est obtenue grâce à l'uniformité des façades ou par la diversité régulée. Faire des hypothèses sur ce qui a rendu l'harmonie possible : habitudes culturelles, règlements, opération d'ensemble. Remplir la trace écrite finale de la séquence reprenant toutes les œuvres rencontrées.	Inviter les élèves à venir tracer les lignes directrices des images, noter les alignements. Chercher des éléments qui donnent l'échelle (portes d'entrées, voitures, personnages...) Compter le nombre d'étages, regarder s'il y a des soubassements, des attiques. Regarder la forme des toits, des fenêtres, les détails. Remarque les matériaux, les couleurs utilisées.

* SMOG = support, outil, médium, geste.

Annexe 3 : documents supports à la séquence

Toutes les œuvres sont référencées dans le dernier document : trace écrite d'histoire des arts.

Maison traditionnelle pour la séance d'arts
plastiques 2/6 *L'habit fait le moine*



Quelques photos de la séance d'histoire des arts 1/2 *La maison Hundertwasser-Krawina*

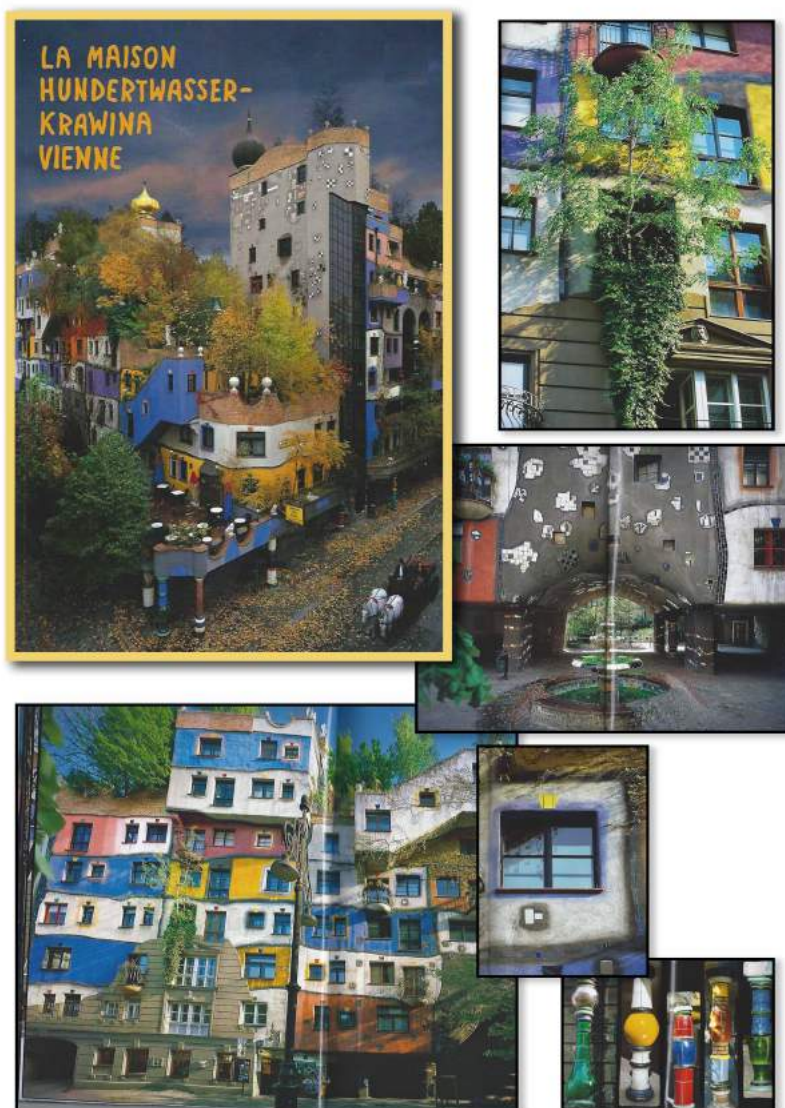


Tableau de Ken Law pour la séance d'arts plastiques 3/6 *Architectes en herbe*



Trace écrite de la séance d'Histoire, géographie et EMC *L'urbanisme* (4 pages)

Comment naît une ville ?

Relie chaque image à sa description :



Des paysans produisent des marchandises.



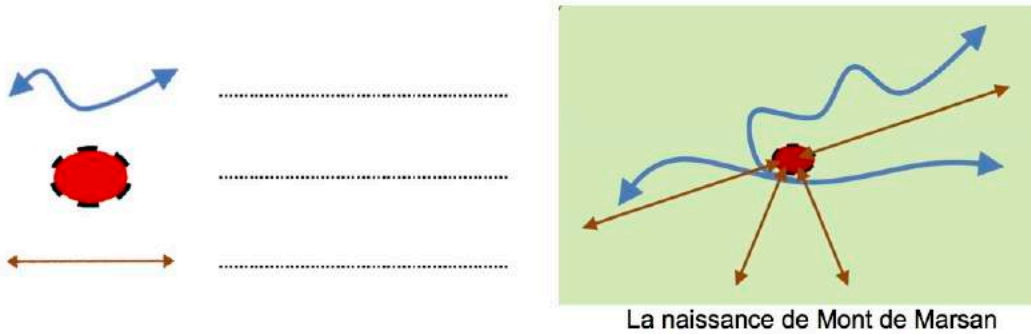
Une vie sociale se crée autour d'échanges de services, la ville apparaît.



Un prince ou un seigneur propose à des paysans de s'installer près de son château, en échange d'une surface de terre et de sa protection.

Comment est née Mont de Marsan ?

1- Complète la légende de ce schéma :



2 - En observant ces documents en classe, qu'a-t-on constaté sur l'évolution de Mont de Marsan du 18ème siècle à nos jours ?

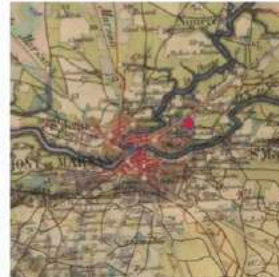
.....

Cartes et plans de Mont de Marsan à le temps :

(Le point rose marque l'emplacement de l'école du Bourg-Neuf pour se repérer, mais elle n'a été construite que dans les années 1930. Elle n'existe donc vraiment qu'à l'époque des deux derniers plans.)



Mont de Marsan au 18ème siècle



Mont de Marsan au 19ème siècle



Mont de Marsan en 1950



Mont de Marsan en 2010

Une ville est un paysage, un trésor à préserver.

1- Indique ce qui a changé et ce qui a été préservé :



Ce qui a changé :

Ce qui a été préservé :



Ce qui a changé :

Ce qui a été préservé :

2 - En souvenir de quoi les berges de la Midouze ont-elles été rénovées ?

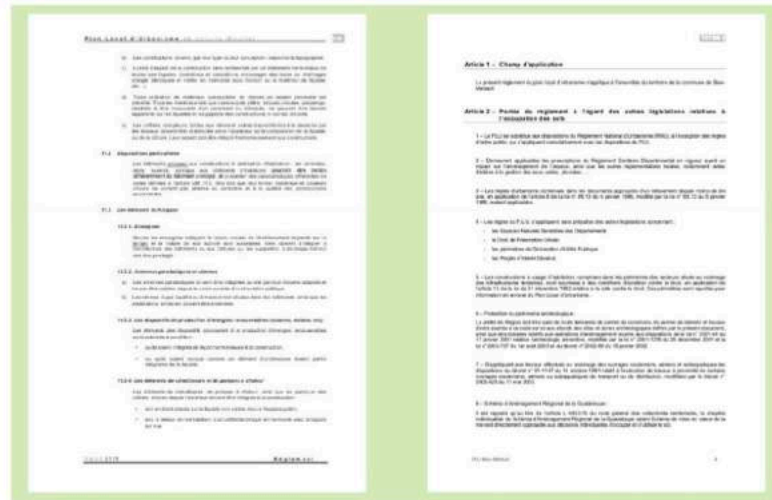
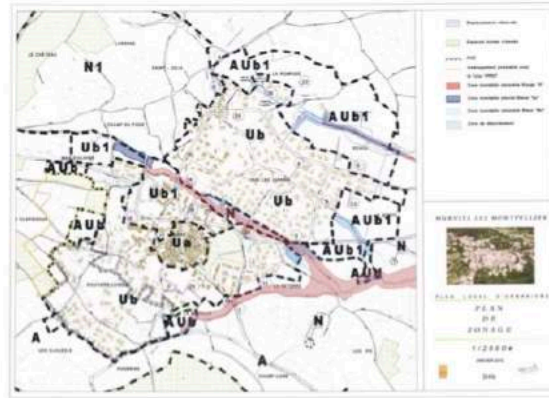
.....
.....
.....
.....



Qu'est-ce que le métier d'urbaniste ?

- Entretenir et faire vivre les paysages.
- Donner des règles communes de cadre de vie...
- ... tout en permettant à chacun d'exprimer ses envies.

Nomme les outils de travail de l'urbaniste :



(Pour trouver cette réponse, pense à ce que l'on a rédigé et affiché en classe pour se donner des règles pour le projet d'arts plastiques : « la rue des farfelus » !)

Extraits du livre de Thomas Scotto pour la séance de français *Dans ma maison...*

Certains font tout un foin
de notre maison gonflable...
Pourtant : modèle unique, coutures cachées,
isolation au poil...
C'est chou non ?!



Au Palais des Palabres
ce qui est dit se fait.
Planté au milieu de rien pour y apprendre tout,
ici, se chuchote une vérité :
Tout passé construit se présente aux branches du futur.

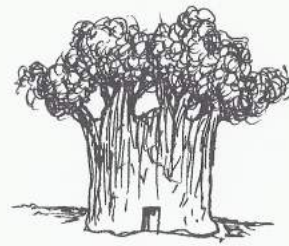


image de Thierry Dedieu

Départ immédiat et tout sourire pour destination inconnue.
Promesse de terrain à bâtir plat, net, rond ou en étoile.
Histoire de garder, quelques années, un bail de constellations.



image de Vincent Mathy

Consigne, textes et auto-évaluation pour la séance d'arts plastiques 4/6 *La maison du poète*

La maison du poète

1 - Choisis un texte et souligne quelques mots-clés.

2 - Avec un crayon à papier, imagine une façade de maison qui pourrait aller avec le texte. Tu peux chercher des idées au brouillon d'abord.

▲ Ton dessin devra prendre en compte au moins trois mots-clés du texte.

Bien sûr, le brouillard est épais.
Alors, on pardonne facilement
aux bâtisses-paquebots
qui tremblent de se cogner
contre le moindre petit silence de glace.

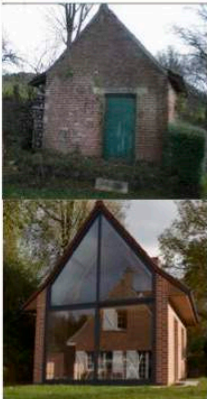
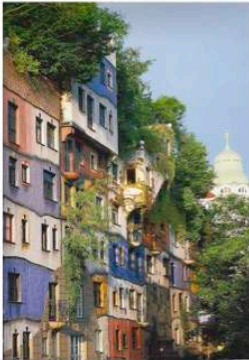

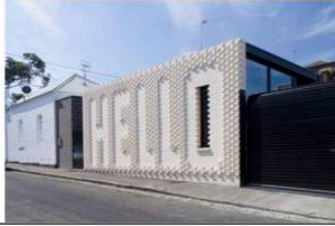

- Au « Tipi Typique », siou plait ?
- Troisième embranchement d'épines à gauche...
Et pour toute nuit supplémentaire,
le calumet de la paix est offert.





Au numéro 9,
l'ami Pierrot s'en est allé.
Il laisse intact son carnet à chansons pelées
et la lune, aussi, en guise d'abat-jour.

Coche les cases si c'est le cas :

- J'ai dessiné au crayon à papier sur le papier canson.
- Le dessin représente une façade de maison (et d'autres éléments éventuellement).
- Dans mon dessin, on peut reconnaître trois mots-clés du texte que j'ai choisi dans mon dessin.
- Les éléments de mon dessin décrivent ensemble une même scène, une même idée (je n'ai pas dessiné des éléments côte à côte sans rapport entre eux).

Trace écrite finale reprenant toutes les œuvres du projet (2 pages)

Image principale :	Nom de l'œuvre :	Artiste / domaine et description	Ce que nous avons appris :
	Maison dans les Flandres (France)	Élodie Dumez-Martin / Architecture / Rénovation d'une dépendance de maison 2015	On peut rénover un bâtiment, le transformer (matériaux, couleurs, formes, usages,...).
	La maison Hundertwasser à Vienne (Autriche)	L'architecte Joseph Krawina –et le peintre Friedensreich Hundertwasser / Architecture / Construction d'un immeuble de logements sociaux 1985	<ul style="list-style-type: none"> - On peut individualiser des logements, - on peut montrer sur la façade ce qu'elle renferme, - on peut afficher ses convictions par le traitement de la façade.
	Hampstead High Street, Londres (Angleterre)	Ken Law (Kenneth Lawrence Law) / Peinture à l'huile, 110x30 années 1970	L'harmonie d'une rue est créée par les similitudes entre les bâtiments qui la composent (gabarit, proportions, couleurs, matériaux,...).
	Hello House à Melbourne (Australie)	OOF ! Architecture / Architecture / Rénovation d'une maison 2014	<ul style="list-style-type: none"> - On peut faire passer un message par le biais de la façade, - on peut faire une architecture originale qui s'insère harmonieusement dans une rue.
	Dans ma maison...	Thomas Scotto / Livre de littérature jeunesse / Éditeur : la maison est en carton 2010	<ul style="list-style-type: none"> - On peut raconter une histoire par le biais de la façade, - cette façade peut être support d'expression personnelle, - on peut envisager la maison comme un sujet de réflexion artistique.

	<p>Paris, boulevard Haussmann</p>	<p>Le baron Haussmann / Urbanisme / Percées du XIXème siècle</p>	<p>On peut créer l'harmonie d'une rue ou d'une place en créant des façades toutes identiques.</p>
	<p>Bordeaux, place de la Bourse</p>	<p>Architecture / XVIIIème siècle</p>	<p>On peut créer l'harmonie d'une rue ou d'une place en créant des façades toutes identiques et par la/les symétrie(s).</p>
	<p>Burano (Venise, Italie)</p>	<p>Architecture</p>	<p>- L'harmonie d'une rue est créée par les similitudes entre les bâtiments qui la composent (gabarit, proportions, éléments, matériaux,...), - un règlement d'urbanisme peut guider cette harmonie. En particulier ici : une palette de couleurs est imposée.</p>
	<p>Tavira (Portugal)</p>	<p>Architecture</p>	<p>L'harmonie d'une rue est créée par les similitudes entre les bâtiments qui la composent (gabarit, proportions, matériaux, couleurs,...). En particulier ici : les azulejos bleus.</p>

Annexe 4 : note explicative et règlement d'urbanisme établi par les élèves pour le projet final

Le règlement d'urbanisme

Pour notre projet d'arts plastiques, nous avons dû créer notre règlement d'urbanisme. Il s'agit d'un outil qui permet de faire un beau projet ensemble mais qui préserve la liberté de chacun de s'exprimer.

En conseil de classe, il a fallu déterminer des règles efficaces pour obtenir une rue harmonieuse, mais qui permettent à chacun de faire la maison qui lui plaît. Nous avons pris la parole à tour de rôle, grâce à quatre élèves dont les métiers permettaient de gérer ce moment.

Règlement d'urbanisme de la rue des farfelus.

Le 23 novembre 2016,
afin d'en garantir l'harmonie pour le plaisir de tous et la satisfaction d'avoir réalisé un projet ensemble,
après réunion du conseil,
en présence de M. le président du conseil, Mme la présidente du conseil, M. l'observateur des comportements, M. le distributeur de parole, M. le secrétaire, les habitants,
il a été décidé, pour la création de la nouvelle rue du quartier extraordinaire :

Article 1.

La maison sera dessinée sur une feuille A4.

Article 2.

Il est obligatoire de tracer ses traits à la règle.

Article 3.

Il est obligatoire de faire un cerne (tous les contours), avec un feutre noir.

Article 4.

Toutes les couleurs et tous les outils (crayons, feutres, pastels) peuvent être utilisés, à l'exception du découpage-collage.

Article 5.

Le dessin de personnages et d'animaux est autorisé.

Article 6.

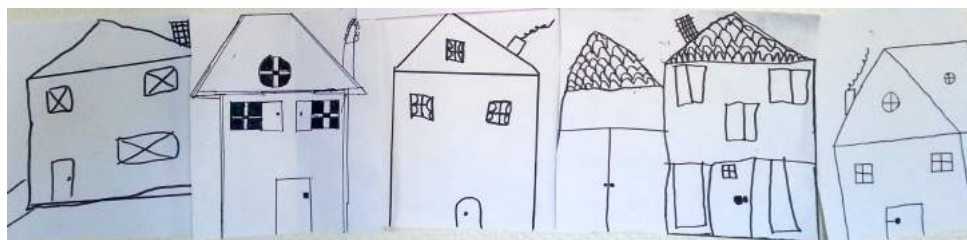
Le recours aux bulles pour faire parler les personnages est interdit.

En cas de non respect de ces règles, le conseil sera réuni à nouveau et chaque cas examiné individuellement. Les sanctions suivantes pourront être envisagées, selon la gravité de l'infraction :

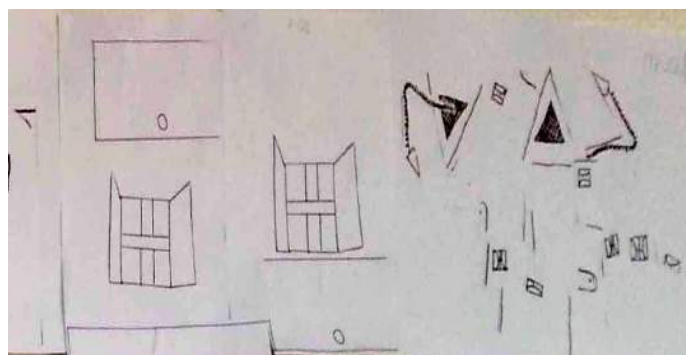
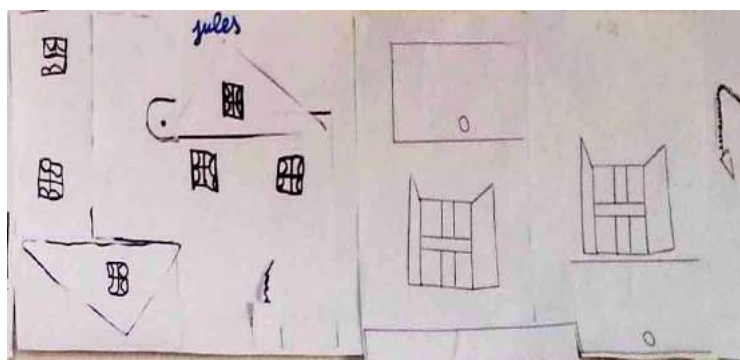
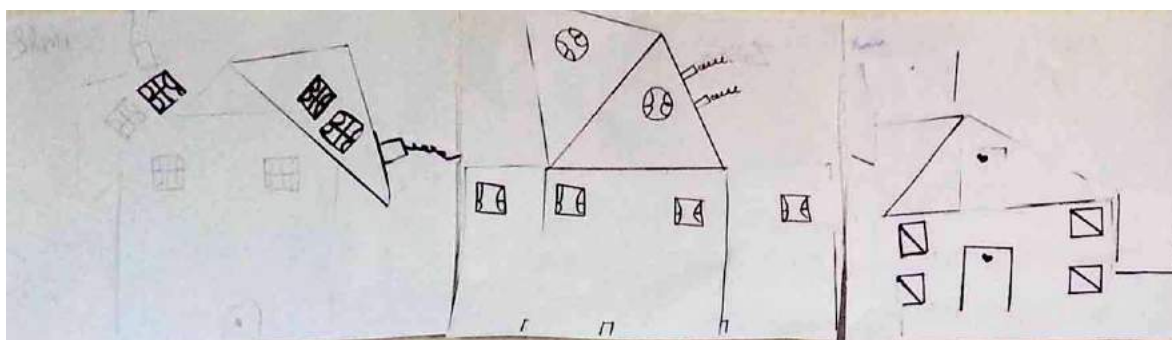
- réparation : transformation de la maison,
- création d'une nouvelle maison et destruction de l'ancienne,
- travaux d'intérêt général (affichage, service rendu, etc).

Annexe 5 : extraits des travaux d'élèves durant les séances d'arts plastiques

Séance 0 : recueil des représentations



Séance 1/6 Maisons en folie



Séance 2/6 L'habit fait le moine



Séance 3/6 Architectes en herbe





Séance 4/6 *La maison du poète*





Séance 5/6 *La rue des farfelus*





Séance 6/6 Vernissage

