

Les bénéfices d'un enseignement interdisciplinaire au développement de compétences du cycle 2 : l'utilisation de références artistiques pour la production écrite, les sciences et l'histoire

Daphné Le Bars

▶ **To cite this version:**

Daphné Le Bars. Les bénéfices d'un enseignement interdisciplinaire au développement de compétences du cycle 2 : l'utilisation de références artistiques pour la production écrite, les sciences et l'histoire. Education. 2020. dumas-03230621

HAL Id: dumas-03230621

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03230621

Submitted on 20 May 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

LES BENEFICES D'UN ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE AU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES DU CYCLE 2

L'utilisation de références artistiques pour la production écrite, les sciences et l'histoire

Mots-clés : interdisciplinarité, transdisciplinarité, sciences, production écrite, histoire des arts

Présenté par : Daphné Le Bars

Encadré par : Monsieur Pierre Couprie

REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement Monsieur Pierre Couprie, Maître de conférences HDR à l'INSPE de l'Université de la Sorbonne pour ses conseils, son soutien et l'intérêt qu'il a manifesté à l'égard de ma recherche.

Je voudrais également exprimer toute ma reconnaissance à Madame Mélanie Cueto, Professeure des Ecoles et Maître Formatrice ainsi qu'à Monsieur Philippe Coubetergues, tuteur INSPE, pour leur confiance, leur attention et leurs précieux conseils qui m'ont guidé tout au long de cette année de stage.

Je remercie Madame Agnès Truchot, directrice de l'école 9B de la Plaine ainsi que mes collègues, qui m'ont beaucoup conseillée et soutenue durant cette première année dans l'Education Nationale.

Je suis également très reconnaissante envers mon binôme Guillaume Guichard avec qui nous avons mis en place une belle collaboration qui m'a permis d'analyser ma pratique et de l'améliorer au fur et à mesure de l'année.

J'adresse mes meilleures pensées à mes élèves avec qui j'ai passé une année formidable qui restera bien sûr gravée dans ma mémoire.

Je remercie mes collègues du groupe de tutorat pour leurs précieux conseils.

Enfin, j'ai une pensée pour mon compagnon Davide qui a été un grand soutien pendant cette année et en particulier durant la rédaction de ce mémoire.

AVANT-PROPOS

Mon entrée dans le métier de professeur des écoles a été passionnante. C'est grâce à l'accompagnement de mes collègues et de mes tuteurs que j'ai pu améliorer ma pratique et l'affiner. La mise en place de l'interdisciplinarité dans ma classe s'est faite progressivement, à la lumière des recommandations de la formation. Je tenais à proposer aux élèves une ouverture régulière à l'art pour développer leur regard critique et enrichir leur répertoire culturel. Il me semble qu'ils y aient trouvé de l'intérêt. Cette ambition est issue de mon métier de médiatrice culturelle qui m'amenait souvent à analyser des œuvres avec des enfants dans les musées. J'espère vivement pouvoir continuer à développer cette interdisciplinarité dans mon enseignement pour l'enrichir et partager cette passion avec les élèves.

INTRODUCTION

L'éducation à l'art dans les institutions culturelles est le résultat d'une politique revendiquant l'accès à tous à la culture, initiée par André Malraux. Cette conception de l'art comme patrimoine de l'humanité et donc appartenant à tous, est héritée de la Révolution Française. Cependant, la volonté d'éduquer les élèves à l'art dans les écoles est plus récente. Au fil des années, les programmes scolaires français vont évoluer et faire une place à cette volonté éducative de l'art. Depuis 2013, l'éducation artistique et culturelle figure dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Les élèves doivent bénéficier de cette ouverture dans l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école mais aussi via des partenariats avec des institutions culturelles pour travailler autour d'objectifs communs. Faire intervenir différents acteurs autour d'un projet est un moyen de croiser les points de vue et donc d'assurer la qualité du contenu pédagogique. Les apprentissages fondamentaux peuvent alors être abordés selon un nouvel axe de compréhension pour aider les élèves à se représenter concrètement des savoirs parfois conceptuels. Cette approche interdisciplinaire ou transversale présente de nombreuses qualités que je développerai au fil de cette recherche.

Au cours de ce travail, je présenterai comment l'enseignement des apprentissages fondamentaux, en interdisciplinarité avec l'histoire des arts, présente des bénéfices dès le cycle 2. Je m'appuierai sur des exemples de projets mis en œuvre dans ma classe pour faire dialoguer la production écrite, les sciences et l'histoire avec des références artistiques. Dans un premier temps, j'exposerai des pistes pour mettre en œuvre l'interdisciplinarité au cycle 2. Dans un second temps, je présenterai les bénéfices d'une interdisciplinarité avec l'histoire des arts dès le cycle 2.

1. La mise en place de l'interdisciplinarité au cycle 2

L'interdisciplinarité est une notion complexe qui apparaît dans les textes officiels. Il convient de la définir précisément en la comparant avec d'autres termes qui semblent être des synonymes : pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité et transversalité ; mais qui présentent en fait une fine différence sémantique. C'est à la lumière de cette définition qu'il sera possible de concrétiser et d'analyser la mise en œuvre de l'interdisciplinarité au cycle 2, dans les domaines des sciences, de la production écrite et de l'histoire avec, dans les trois cas, un angle de vue lié à l'histoire des arts.

1.1. Pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, interdisciplinarité et transversalité

Les notions de pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, et interdisciplinarité apparaissent régulièrement dans le vocabulaire éducatif, culturel ou dans la sphère privée. Cependant, ces mots ne sont pas toujours utilisés dans le contexte approprié ou sont confus pour beaucoup d'entre-nous. Ils méritent donc un éclairage à partir de références scientifiques pour mieux les comprendre et se les approprier.

1.1.1. Pluridisciplinarité et multidisciplinarité

Dans le nom « pluridisciplinarité », le préfixe « pluri- » dérivé du mot latin « plures » signifie « plusieurs ou nombreux ». Son radical appartient à la même famille que le mot de base « discipline ». En latin, « disciplina » se définit par l'action de s'instruire, d'apprendre. Cette notion est issue de « discipulus » qui est le disciple ou l'élève, elle-même dérivée de « discere » qui signifie apprendre. Le nom « discipline » a donc comme sens d'origine l'action de s'instruire pour apprendre. Aujourd'hui, son sens générique correspond à un domaine de connaissance ou d'enseignement. Il peut aussi définir un ensemble de règles de conduite communes imposées aux membres d'un groupe pour garantir son ordre et son fonctionnement. Le nom « pluridisciplinarité » induit donc que plusieurs domaines de connaissance ou d'enseignement sont en jeu. Cependant, il aurait pour origines latine la notion de « plures disciplina » qui signifie alors plusieurs types d'instructions, d'apprentissages.

Le dictionnaire de l'Académie Française définit le mot « pluridisciplinarité » comme un mode de travail, de recherche ou d'étude qui associent et confrontent plusieurs disciplines. Cette définition peut être complétée par celle de L'Office québécois de la langue française qui

présente la « pluridisciplinarité » comme un enseignement simultané de sciences qui appartiennent à différents domaines. Pour Gérard de Vecchi, la pluridisciplinarité consiste à accoler plusieurs disciplines *« abordant chacune un aspect du sujet »*[1]. Il s'agit donc de multiplier les approches d'une thématique en se servant de ressources appartenant à différents champs scientifiques pour enrichir le contenu enseigné.

Selon l'Office québécois de la langue française, l'adjectif « pluridisciplinaire » renvoie à la volonté de souligner l'intérêt que *« chaque discipline peut apporter à un projet commun »*[2]. Par exemple, à l'occasion d'un séminaire sur l'égalité filles/garçons à l'école, chaque spécialiste (psychologues, médecins, juristes, enseignants, etc.) exposera des éléments que sa discipline peut apporter à la thématique. Cette définition de « pluridisciplinaire » se différencie de celle de « multidisciplinaire » qui, selon l'Office québécois de la langue française, fait référence à plusieurs disciplines *« ancrées autour d'un point mais sans projet commun »*. Par exemple, lors d'une visite au château de Versailles, différents spécialistes (paysagiste, fontainier, conservateur de musée) interviendraient sans qu'il y ait de projet unifiant leurs interventions. S'il s'agit d'un projet pluridisciplinaire, alors ces trois corps de métier interviendraient sur un sujet commun, par exemple : les fontaines du parc de Versailles (leur ancrage dans le paysage et leurs ornementations sculpturales). Gérard de Vecchi illustre sa définition de la multidisciplinarité par l'exemple de l'emploi du temps qui renvoie à une relation opaque et sans liaison entre les disciplines. Au lieu d'aborder un large panel de thématiques mais de façon introductive via la vision multidisciplinaire, l'approche pluridisciplinaire cible un sujet précis et s'y intéresse sous différents angles scientifiques pour mieux le comprendre et s'en imprégner.

1.1.2. Transdisciplinarité et interdisciplinarité

Le préfixe « trans- », qui signifie en latin « au-delà de », exprime l'idée de prolongation. « Inter-» renvoie plutôt à la réciprocité, à l'action mutuelle puisqu'il se traduit en latin par le mot « entre ». Dans les deux cas et de la même façon que pour la pluridisciplinarité et la multidisciplinarité, plusieurs disciplines sont en jeu. La transdisciplinarité viserait à dépasser les disciplines, en y faisant référence mais sans que leur place soit centrale. Cette vision est ambitieuse puisqu'elle vise à rassembler les savoirs au-delà des disciplines pour, comme l'explique Gérard de Vecchi, « aborder un sujet d'étude ou un projet qui sont, souvent, plus

[1] De Vecchi, Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 2000, (237 p.).

[2] L'Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*, 2012, en ligne : http://www.granddictionnaire.com/ (consulté le : 27/01/20).

nettement ancrés dans la réalité ». Cependant, à l'occasion du Colloque « L'EPS et l'école de demain » qui s'est déroulé à Villejuif en novembre 2018, Yves Lenoir[3] met en garde sur l'utilisation du mot « transdisciplinarité », notion à la mode, qui peut avoir plusieurs sens et qui présente le danger de vouloir aller au-delà des disciplines « dans une perspective uniquement techno-instrumentale », qui rejette donc la fonction théorique des disciplines.

La notion d'interdisciplinarité désigne un ensemble de disciplines qui collaborent à l'approche d'un sujet. Par exemple, la course d'orientation est une activité interdisciplinaire puisqu'elle fait appel à la géographie, à l'éducation physique et sportive et aux mathématiques. Il est nécessaire de faire interagir ces disciplines pour la réussite de l'activité. Dans l'interdisciplinarité, les disciplines sont utilisées parce qu'on en a besoin, puisqu'elles font partie des moyens nécessaires pour mettre en place un projet ou un sujet d'étude. Contrairement à la transdisciplinarité, le contenu des disciplines est au cœur de l'intérêt et au moins deux d'entre-elles sont sollicitées et communiquent de manière réciproque. Il ne s'agit donc pas de créer du contenu pour assurer un ancrage dans la réalité, mais de se servir des ressources existantes de chacune des disciplines.

1.1.3. Interdisciplinarité et pluridisciplinarité

L'objectif de l'interdisciplinarité et de la pluridisciplinarité est l'intégration de processus d'apprentissage pour intégrer des savoirs. Cependant, dans la pluridisciplinarité, les disciplines sont exploitées de manière plus parallèle que dans l'interdisciplinarité. Selon Yves Lenoir, la pluridisciplinarité se contente de rapprocher des disciplines scientifiques, des professionnels et de cumuler les savoirs mais sans les faire profondément interagir. Selon ce spécialiste, la pluridisciplinarité n'est pas suffisante. Gérard de Vecchi rejoint cette pensée puisqu'il parle de disciplines « accolées » pour la pluridisciplinarité alors qu'elles « collaborent » dans un rapport interdisciplinaire. Quant à l'Office québécois de la langue française, il défend l'idée que la pluridisciplinarité se contente d'enseigner des sciences appartenant à des domaines différents, de manière simultanée.

Selon Yves Lenoir, l'interdisciplinarité établit des liens complémentaires « d'interpénétrations ou d'actions réciproques » pour favoriser l'intégration des contenus d'apprentissage et des savoirs. Dans cette relation, le rôle de l'enseignant est de mettre en place les meilleures conditions « pour favoriser et soutenir les processus d'apprentissage chez

[3] Yves Lenoir est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire de recherche senior du Canada sur l'intervention éducative. Depuis 2000, il préside l'Association mondiale des sciences de l'éducation.

les élèves ». Il s'agit alors inter-relier les disciplines si le sujet d'étude le justifie et si cela est favorable au processus d'apprentissage chez les élèves.

Etant donné cet éclairage sémantique, il apparaît que la définition d'interdisciplinarité est la plus appropriée à mon sujet de recherche puisque l'enjeu qui m'apparaît être idéal est de réussir cette inter-liaison entre les disciplines pour favoriser l'apprentissage et le développement des savoirs chez les élèves. Cette relation semble en effet plus pertinente qu'un simple rapport parallèle des disciplines, qui risquerait de surcharger un sujet d'étude sans créer de liaison réelle et éventuellement de troubler la compréhension des élèves, ce qui va à l'encontre des objectifs d'apprentissage.

1.1.4. Transversalité

La notion de transversalité apparaît régulièrement dans les programmes, tout comme celle de l'interdisciplinarité. L'adjectif « transversal » est issu du mot latin « transversus » qui signifie « oblique » ou « qui coupe en travers une ligne droite ». Un apprentissage transversal dépasse le cadre d'une discipline scolaire puisqu'il s'agit de faire interagir les matières entre-elles pour créer un contenu d'apprentissage et de savoir. Dans les programmes, la notion de transversalité apparaît au même titre que celle d'interdisciplinarité. Nous parlerons donc dans cette recherche de ces deux termes.

1.2. La démarche interdisciplinaire au cycle 2

L'éclairage sémantique des notions d'interdisciplinarité ou de transversalité permet désormais d'analyser la place qu'elles occupent dans les programmes français et québécois, dans l'enseignement primaire et secondaire.

1.2.1. L'interdisciplinarité dans les programmes

Avant de développer une recherche sur l'intérêt que peut avoir l'interdisciplinarité pour aider les élèves à développer les compétences du second cycle, il convient de démontrer que cette notion apparaît dans les programmes. Ceux-ci incitent d'ailleurs les enseignants à la mettre en place de manière réfléchie.

1.2.1.1. Les programmes de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire, l'idée qui mènera à la notion d'interdisciplinarité est introduite dans les programmes de 1957. Ils insistent sur la nécessité de *« coordonner les approches disciplinaires »*[4] pour lutter contre la séparation et la dispersion des tâches dont

[4] Aroq Corinne, Niclot Daniel, « Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires », en ligne : http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf (consulté le : 10/01/20).

souffrent certains élèves. Vingt ans plus tard, les programmes du collège et du lycée soulignent la volonté du ministère d'unifier les enseignements et d'accorder une place relative aux disciplines. En 1980, le mot « interdisciplinaire » fait son apparition dans le rapport Legrand. Il s'agit de faire interagir les disciplines pour aider les élèves à construire « leur propre savoir et à en appréhender le sens et l'intérêt » des apprentissages au collège. Huit ans plus tard, une commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros reçoit la mission du ministère de l'Education Nationale de revoir « les savoirs enseignés en veillant à renforcer leur cohérence et leur unité ». Le rapport présente deux principes sur sept qui consistent à décloisonner les savoirs : « l'introduction de l'interdisciplinarité » et l'incitation « d'enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités ». Dans les années quatre-vingt-dix, cette volonté est réaffirmée par la création de nouveaux dispositifs à vocation interdisciplinaire : les travaux croisés ou IDD (Itinéraires de découverte en collège) et les TPE (Travaux Personnels Encadrés). L'objectif est d'offrir aux lycéens de nouvelles modalités d'appropriation des savoirs par l'interdisciplinarité et l'autonomie puis de favoriser le travail en équipes enseignantes.

1.2.1.2. Les programmes de l'école primaire

A l'école primaire, entre 1960 et le début des années 1980, les programmes ont tenté d'assouplir la structuration de l'enseignement par disciplines scolaires. Selon Thierry Philippot[5], la date de 1985 marque la fin de cet élan et le retour à une structuration disciplinaire des enseignements. Cependant, les programmes suivants, entre les années 1990 et 2008, présentent une « tension » entre le choix de nouvelles perspectives interdisciplinaire et le « maintien de la structuration disciplinaire traditionnelle ».

Au cycle 2, en 1995, le domaine « la découverte du monde » est introduit et comprend quatre sous-domaines : l'espace et la diversité des paysages ; le temps dans la vie des hommes ; le monde de la matière et des objets ; le monde du vivant. Pour le cycle 3, la structuration traditionnelle est conservée : histoire, géographie et sciences. Dans les programmes en vigueur à compter de la rentrée 2018, il en va toujours de même pour le cycle 3 puisqu'il conserve les disciplines scolaires. Au cycle 2, l'appellation « découverte du monde » évolue avec les programmes de 2015 et se scinde en deux domaines : questionner le monde du vivant, de la matière et des objets et questionner l'espace et le temps. Explorer les organisations du monde. En 2006, la création du Socle commun de connaissances et de

[5] Philippot, Thierry, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre», *Revue internationale en science de l'éducation et didactique*, 2013, en ligne : http://trema.revues.org/2950 (consulté le : 05/01/20).

compétences représente une évolution notable qui tend vers une interdisciplinarité générale, avec l'apparition de sept domaines qui favorisent la construction de « ponts indispensables entre les disciplines et les programmes ».

Les programmes en vigueur depuis la rentrée 2016 pour les cycles 2 et 3 recommandent une approche transdisciplinaire et transversale mais sans pour autant en faire un principe absolu. Au cycle 2 : « La polyvalence des professeurs permet de privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. » Les compétences transversales sont 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 : résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui souligneront les analogies entre les objets d'étude (par exemple, résoudre un problème mathématique / mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences / comprendre et interpréter un texte en français / recevoir une œuvre en arts) pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences. Sans une prise en main de ce travail par les professeurs, seuls quelques élèves découvrent par eux-mêmes les modes opératoires de ces activités scolaires fondamentales et les relations qui les caractérisent. (P5)

Pour le cycle 3 : « des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle, dont un en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle » (P94). Les enseignants sont invités à « travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun ». (p. 90) Pour le domaine 5 (les représentations du monde et l'activité humaine), le socle commun de connaissances, de compétences et de culture précise qu'il s'agit d'étudier la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, l'interprétation de leurs productions culturelles et la connaissance du monde social contemporain. Les programmes stipulent qu'il est nécessaire d'aborder ces sujets d'étude de manière transversale et de façon conjointe avec les autres disciplines.

Il apparait donc clairement dans les programmes d'enseignement français de l'école, du collège et du lycée, que l'interdisciplinarité et la transversalité sont préconisées. Il s'agit de les introduire dans une certaine mesure, de manière à ce qu'elles soient justifiées dans les objectifs d'enseignement.

1.2.1.3. Les programmes québécois

L'interdisciplinarité est une orientation majeure dans le système éducatif québécois. Selon les enseignants-chercheurs québécois Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni, l'interdisciplinarité n'est pas la finalité de l'éducation mais le moyen indispensable pour développer l'apprentissage. Ils citent trois objectifs qui peuvent être atteints grâce à une

approche interdisciplinaire : *« 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 visées psychologiques et sociales) »*[6].

Dans l'enseignement primaire québécois, la formation est organisée en trois axes : les compétences transversales, les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage. Les domaines d'apprentissages sont constitués de compétences disciplinaires : les langues, les mathématiques, l'univers social, les arts et le développement de la personne. Certains domaines d'apprentissages sont abordés de manière interdisciplinaire : par exemple, dans celui des langues, l'anglais est abordé par les arts. De la même façon qu'en France, les sciences et technologies sont abordées ensemble ainsi que la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Par compétences transversales, les programmes entendent : compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et de communication. Elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissages. Dans les programmes français, elles sont comparables au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Les domaines généraux sont aussi transversaux puisqu'ils peuvent se déployer dans plusieurs disciplines. Ils sont constitués d' *«intentions éducatives »*[7] développées dans différents domaines. Par exemple dans celui de la santé, l'objectif est d'*« Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité »*. Dans les programmes français, il serait comparable au parcours santé. Le domaine des médias rappelle l'éducation aux outils numériques, dans les méthodes et outils pour apprendre du Socle Commun. Le domaine du vivre ensemble et de la citoyenneté est comparable au Parcours Citoyen. Celui de l'environnement et de la consommation a vocation d'*« Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation »*. Cet axe se retrouve dans les programmes français notamment dans ceux des sciences et d'EMC. Enfin le domaine de l'orientation et de l'entreprenariat sert à *« Offrir à l'élève des situations éducatives lui*

[6] 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.) in Farré-Labbé, Claire, *Mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école élémentaire. Marier l'enseignement moral et civique avec les arts plastiques*, Bordeaux, Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine, 2018, nombre total de pages (85 p.).

[7] Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, *Education et Enseignement supérieur, Québec*, en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/ (consulté le : 08/02/20).

permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société ». Cette idée, qui favorise une approche de l'apprentissage par projets pour entreprendre et s'insérer dans la société, n'est pas explicitement présentée dans les programmes de l'école primaire. Dans la formation initiale des professeurs des écoles, il est fortement conseillé d'amener les élèves à des situations de recherche dans lesquelles ils collaborent à plusieurs. Cependant, il semble que l'idée d'entreprenariat et d'insertion dans la société ne soit pas citée. Elle apparaît plus tard, à partir du collège, notamment grâce au parcours Avenir.

Le système éducatif québécois valorise donc particulièrement une approche transversale des disciplines. Dans les programmes, il y a beaucoup de singularités entre celui-ci et notre modèle français. Pour approfondir ce point, il conviendrait d'analyser comment ils sont mis en pratique.

1.2.2. Trois mises en œuvre de l'interdisciplinarité au cycle 2

Selon les programmes du cycle 2, les professeurs des écoles doivent mettre à profit leur polyvalence en mettant en place des situations d'apprentissages qui privilégient la transversalité et l'interdisciplinarité. Cependant, la mise en place de cette interliaison est complexe et nécessite une réflexion développée pour qu'elle s'articule logiquement et dans le respect des apprentissages fondamentaux.

1.2.2.1. La production écrite

Au cycle 2, *«des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer la lecture, l'expression orale et/ou écrite, les pratiques artistiques et/ou d'autres enseignements : par exemple, des projets d'écriture avec édition du texte incluant des illustrations »*. Les élèves peuvent, par exemple, écrire un conte et l'illustrer. Ce projet permet de relier la lecture, la production écrite et les arts visuels de façon interdisciplinaire. La rédaction de textes est articulée par l'apprentissage de la lecture. Mon collègue stagiaire et moi, avons mis en place ce projet dans notre classe de CE2. Lorsque le terme « nous » sera utilisé, il s'agira de cette collaboration en binôme et le pronom personnel « je » désignera mon travail personnel.

Nous avons donc commencé par une séquence de lecture et de compréhension sur le conte pour identifier les caractéristiques de ce genre et les formes que peuvent prendre les textes. Au cours de ce travail nous avons identifié la structure du conte : la situation initiale, l'élément perturbateur, les aventures, la résolution du problème et la situation finale. A l'occasion de plusieurs types d'exercices de production écrite, les élèves se sont exercés à

écrire une ou plusieurs étapes de la structure du conte. C'est grâce à ce travail préparatoire que nous avons pu introduire le projet d'écriture d'un conte intégral et illustré. L'objectif était de mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte en trouvant, en organisant ses idées et en élaborant des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, tout en respectant les caractéristiques du conte.

Parallèlement à ce travail de production écrite sur le conte, les élèves ont travaillé sur le roman du Petit Prince avec mon collègue. Ils ont découvert une édition illustrée de Pop-up. En s'inspirant de ce modèle puis en apprenant avec nous et avec la professeure d'arts visuels à fabriquer ces dessins animés, ils ont illustré leur conte selon cette forme ou en deux dimensions. La création de pop-up ajoute une interdisciplinarité entre les arts visuels et « Questionner le monde des objets » puisqu'il s'agit de réaliser des objets techniques pour les animer grâce à un système d'assemblage précis.

Nous avons réparti les élèves par trois groupes de six, de façon à ce que trois contes soient écrits. Avec le recul, nous réalisons la difficulté de réussir à se mettre d'accord sur l'histoire et à se répartir les tâches dans un groupe aussi nombreux. Nous aurions dû répartir les élèves par binômes ou au maximum par groupes de quatre. Ce projet demande un travail sur certaines compétences d'Enseignement Moral et Civique : *accepter le point de vue des autres, coopérer en vue d'un objectif commun, prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.* Petit à petit, des rôles se sont formés au sein des groupes : les illustrateurs et les écrivains. Mais certains élèves se sont retrouvés enfermés dans l'une de ces missions en n'osant pas expérimenter la deuxième, à cause d'un manque de confiance en les qualités qu'elle requiert ou de l'appréhension d'affirmer sa volonté de changement devant le groupe. D'autre part, nous nous sommes aperçus que l'apprentissage de la coopération dans un groupe nombreux comme celui-ci n'est pas une évidence, même pour les adultes. Il aurait donc fallu introduire et accompagner davantage cette coopération par des outils de distribution de la parole. D'autre part, la liberté totale laissée aux élèves a pu en effrayer certains et a demandé à se mettre d'accord sur tous les éléments de l'histoire. Peut-être que si nous avions imposé certains éléments du conte par un système de dés à conter qui déterminent le lieu, le nom des personnages et d'autres éléments de l'histoire, les élèves auraient mieux réussi à collaborer.

Ce projet ambitieux m'a prouvé qu'il est nécessaire de fixer des objectifs précis et de ne pas les multiplier pour conserver une logique dans les apprentissages. Dans cette situation,

nos objectifs étaient variés. En production écrite, il s'agissait de : *mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte en trouvant, en organisant ses idées et en élaborant des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, tout en respectant les caractéristiques du conte*. En arts visuels il fallait: *donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines plastiques (dessins en deux dimensions et animés)*. Finalement, ces deux objectifs étaient complétés par ceux énoncés précédemment, issus du domaine de Questionner le monde des objets et de l'Enseignement Moral et Civique. L'interdisciplinarité entre ces domaines me semble logique et passionnante puisqu'elle permet aux élèves d'aborder la question du conte dans son ensemble. Cependant, il aurait été préférable de consolider la relation production écrite et arts visuels avant d'intégrer les objectifs de QLM et d'EMC. La multiplication des disciplines doit être justifiée dans un enchaînement logique sinon l'apprentissage risque de perdre de son sens.

Pour améliorer la liaison entre ces domaines et concrétiser l'approche du conte par les élèves, voici quelques pistes de réflexion : accompagner la production écrite par des outils pour inventer l'histoire, travailler en petits groupes mais présenter régulièrement son travail aux autres (langage orale) pour avoir un retour et améliorer son écrit, analyser collectivement différentes illustrations de contes, identifier la manière dont les illustrateurs représentent le texte écrit par l'auteur (dessiner les émotions en faisant varier les expressions, les couleurs, le geste), rencontrer un auteur et un illustrateur pour comprendre leur cohésion et s'en inspirer.

1.2.2.2. Les sciences

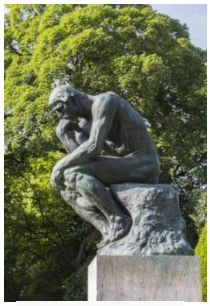
Toujours dans l'objectif de créer des relations interdisciplinaires dans les apprentissages, j'ai mis en place dans ma classe de CE2 un projet reliant les sciences, l'Education Physique et Sportive puis l'histoire des arts. Développée sur la période 2, cette séquence s'intitule *Le corps en mouvement*[8].

En Sciences, ce travail s'inscrit dans le cadre du programme de cycle 2 *Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets*. L'objectif de la séquence était de repérer la fonction des os et des articulations pour la réalisation d'un mouvement corporel. Parallèlement à cette approche scientifique sur le corps, j'ai mis en place une séquence de danse contemporaine en EPS. Les élèves ont d'abord travaillé de manière collective sur les différences de rythme, d'énergie, d'espace et avec des inducteurs comme des foulards ou des rubans. Ensuite, j'ai mis en place une séquence de quatre séances pour les amener à composer une petite chorégraphie par groupes. Nous sommes partis de postures de corps représentées

[8] *Le corps en mouvement* – Présentation de la séquence : annexes page 39

par des sculptures d'Auguste Rodin. Les chorégraphies étaient construites en deux temps : dans un premier temps, les élèves s'imaginaient sculpteurs et dans un second temps, ils devenaient sculptures. Pour « être sculpteurs », ils ont sélectionné des verbes d'action liés à ce métier et les ont représentés parmi d'autres gestes de leur choix. Pour « être sculptures », ils choisissaient des photographies de sculptures de Rodin et devaient s'inspirer de la posture du corps représenté. Les élèves étaient libres de former les groupes de danseurs qu'ils voulaient, allant de 2 à 5 élèves. La dernière séance consistait à proposer une représentation filmée de la chorégraphie.

Avant de commencer la première séance d'EPS, j'ai présenté aux élèves les œuvres que nous allions rencontrer et le portrait du sculpteur. Cela a été aussi l'occasion de leur dévoiler que nous irions au Musée Rodin de Paris au cours de la période pour suivre une visite sur le thème de « La main à l'œuvre ». Ce sujet était lié à l'idée du mouvement du corps puisqu'il s'agissait de comprendre les techniques et les gestes utilisés par l'artiste. Malheureusement la sortie a été annulée pour cause de grève et reportée au printemps. Le travail d'EPS a donc quand même été mené à partir de photographies des œuvres que j'ai trouvées dans le Guide des collections du Musée Rodin.



Auguste Rodin, *Le Penseur*, 1903, bronze, H. 180 cm ; L. 98 cm ; P. 145 cm, Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *Les Trois Ombres*, avant 1886, bronze, H. 97 cm ; L. 91,3 cm ; P. 54,3 cm, Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *La Cathédrale*, 1908, pierre, H. 64 cm ; L. 29,5 cm ; P. 31,8 cm, Musée Rodin, Paris.©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *Mouvement de danse F*, 1911, terre cuite, 26,5 x 29 x 14,7 cm, Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *La femme accroupie*, 1881-82, bronze, H. 180 cm ; L. 98 cm ; P. 145 cm, Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *L'Âge d'airain*, 1877, bronze, H. 180,5 cm ; L. 68,5 cm ; P. 54,5 cm, Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*



Auguste Rodin, *Mouvements de danse A*, Vers 1911, terre cuite, H. 34 cm Musée Rodin, Paris. ©*Musée Rodin*

Suite à la mise en place de ce projet en période 2 de l'année scolaire, j'ai la sensation de ne pas avoir suffisamment créé de pluridisciplinarité entre mes deux séquences de Sciences et d'EPS. J'avais pourtant réfléchis à des liens qui auraient pu approfondir cette correspondance mais je n'ai pas réussi à exploiter ces idées par manque de temps. Je vais donc faire des propositions qui auraient pu renforcer cette pluridisciplinarité et ajouter du sens à ce projet.

En sciences, il était important d'identifier les articulations et les os sur un squelette afin d'avoir une bonne visibilité de l'intérieur du corps. En EPS, j'ai exploité ces éléments seulement au moment de l'échauffement en demandant aux élèves d'échauffer leurs articulations et de localiser certains os. Pour approfondir cette démarche, j'aurais pu photographier les élèves dans une posture et leur demander de localiser sur l'image, les articulations et les os que sollicite le mouvement. D'autre part, dans la première partie de la chorégraphie, lorsque je demande aux élèves de citer des verbes d'actions que fait le sculpteur, j'aurais pu leur demander de rappeler quelle articulation est sollicitée dans chaque mouvement. Pour le travail sur les os, j'avais prévu d'utiliser des radios et tenter de localiser sur celles-ci les os apparents. Par manque de temps, je n'ai pas pu mettre en place cette séance.

Il me semble que mes objectifs étaient bien définis en sciences : - *Comprendre comment le corps fonctionne pour se mettre en mouvement.* - *Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel.* En revanche, mes objectifs étaient très différents en EPS : - *Mettre en place une chorégraphie par groupe en mêlant actions imposées et création.* - *Comprendre les trois rôles : danseur, chorégraphe, spectateur.* Peut-être aurais-je pu, au lieu de concentrer mon objectif sur la création d'une chorégraphie, commencer par demander aux élèves de créer de simples mouvements stimulant telle ou telle articulation. Puis, les mouvements qu'ils auraient créés auraient été inclus dans la chorégraphie. Une fois que les élèves auraient créé cinq mouvements, ils se seraient mis par groupes de trois ou quatre et auraient tenté d'enchaîner les mouvements de chacun. Cette formule aurait permis un meilleur accompagnement des élèves et les consignes auraient été données petit à petit ce qui aurait facilité leur compréhension.

J'ai choisi de travailler sur le sculpteur Rodin puisqu'il me semblait lié à la thématique du corps en mouvement. Même si le corps est figé, il représente une posture faisant travailler certaines articulations. Pour approfondir les liens entre Rodin et les sciences, j'aurais dû présenter des œuvres de l'artiste et demander aux élèves de situer sur celles-ci les

articulations et les os vus sur le squelette. Et seulement après ce travail, j'aurais alors exploité ces œuvres en EPS. Il me semble que la pluridisciplinarité de ces trois éléments : sciences (os, articulations), danse (chorégraphie) et histoire des arts (Rodin) pouvait réellement être passionnante mais était complexe à mettre en place pour conserver une logique dans ce cheminement. Peut-être qu'une pluridisciplinarité entre sciences et danse aurait été suffisante et l'ajout de ce projet Rodin a « chargé la barque ». En danse, comme je l'ai exposé en première partie, il me semble avoir imposé des mouvements, issus des œuvres de Rodin, alors qu'il aurait été plus judicieux de les laisser les trouver par des inducteurs liés aux articulations. Cependant, j'ai seulement imposé certains mouvements aux élèves, en leur laissant composer le reste en liberté. Mais il me semble que cette triple relation compliquait mon projet, en particulier en danse. J'aurais pu faire le choix de présenter les œuvres de Rodin en dehors des séances de danse, comme exemple d'un artiste travaillant sur ce sujet. Nous aurions alors localisé les articulations et les os sollicités et cela aurait été une belle introduction à la visite guidée qui nous aurait permis d'approfondir le sujet.

Il me semble donc que j'aurais pu me contenter d'une double pluridisciplinarité sciences et danse et je prendrai en compte cet aspect pour mes futurs projets. Cependant, je conserve à l'esprit l'idée que la pluridisciplinarité entre deux disciplines, dont l'une étant dans le domaine des arts, est passionnante. En effet, en dehors de lien aux sciences, la relation entre la danse et les œuvres de Rodin a permis de donner du sens à ces mouvements. Les élèves avaient à l'idée qu'ils faisaient des mouvements liés au métier de sculpteur puis des postures rappelant celles des œuvres de Rodin. Il ne s'agissait pas de danser « pour danser » mais réellement d'un scénario faisant appel à leur imagination. Les élèves se sont d'ailleurs mieux appropriés la première partie de la chorégraphie, peut-être parce qu'elle était liée à une situation concrète, l'idée d'être sculpteur. La seconde partie de la chorégraphie était plus abstraite puisqu'il s'agissait de s'imaginer sculpture, élément situation impossible à concrétiser dans la réalité. Cette thématique liée à Rodin explique donc peut-être que les élèves se soient mis à danser aussi vite dès la première séance et de façon aussi peu inhibée, ils avaient en tête une situation concrète et donc gestes associés à celle-ci.

1.2.2.3. L'histoire

A la fin du cycle 2, en Questionner l'espace , les élèves savent se repérer dans le temps et mesurer des durées puis repérer et situer quelques évènements dans un temps long. Selon les programmes, *« durant le cycle 2, la découverte des traces du passé peut être faite à partir de différents supports et s'inscrire dans des projets pédagogiques transdisciplinaires »*. La

littérature de jeunesse, la découverte d'œuvres artistiques, de personnages ou de dates clés de l'histoire, la confrontation aux traces historiques dans l'environnement des élèves comme les commémorations peuvent servir de point d'entrée pour aborder une période historique.

Pour découvrir la Renaissance, j'ai fait le choix de parler avec mes élèves de Léonard de Vinci. Je me suis inspirée d'une séquence présentée dans le manuel scolaire Temps et espace à vivre aux éditions Accès. Il se trouve que parallèlement à cette séquence, une exposition exceptionnelle sur ce personnage clé de la Renaissance se tenait au musée du Louvre pour commémorer le cinquième centenaire de sa mort. Plusieurs de mes élèves avaient eu l'occasion de s'y rendre et l'un d'entre eux m'a même demandé de présenter un exposé sur le sujet. Nous avons donc introduit la séquence par sa présentation. Ensuite, j'ai rebondis sur la fascination pour ce sujet qu'il avait instauré sur ses camarades, par une lecture de certains passages d'un livre de jeunesse retraçant la biographie de l'artiste. Au fil de la lecture, des élèves se chargeaient de localiser sur une carte les villes italiennes et françaises dans lesquelles il s'est rendu. D'autres séances ont suivi cette première découverte pour comprendre l'inscription de ce personnage dans ce courant historique dont il est précurseur.

A la quatrième période de l'année, mon collègue devait mettre en place une séquence sur Louis XIV, abordée du point de vue d'une œuvre architecturale et artistique qui le reflète : le château de Versailles. Malheureusement la fermeture de l'école pendant la période de confinement ne lui a pas permis de mettre en place ce projet en classe. Il s'agissait d'aborder ce personnage historique via son lieu de résidence pour comprendre les enjeux de son époque. Cet angle d'approche permet d'analyser comment le pouvoir est matérialisé de façon architecturale, ornementale, artistique et dans le paysage. Cette séquence devait s'accompagner d'une visite du château de Versailles pour concrétiser les apprentissages en appréhendant l'espace réel démesuré, le faste des ornementations et le grandiose architectural.

L'interdisciplinarité avec l'histoire des arts me semble être passionnante pour aborder des périodes de l'histoire. Cette relation peut se créer par l'étude d'un artiste, d'une œuvre artistique, architecturale, musicale ou d'un courant artistique. Aborder une période de l'histoire sous l'un de ces angles de vue peut permettre aux élèves de mieux le comprendre et de s'en souvenir. Par exemple, il s'identifiera à un artiste comme Léonard de Vinci et retiendra plus facilement les caractéristiques de son travail qui sont liées à la Renaissance. Si j'avais fait le choix d'aborder la Renaissance d'un point de vue uniquement historique, l'intérêt des élèves aurait sans doute été moindre et j'aurais eu des difficultés à cibler un angle d'approche représentatif de cette vaste période. Il me semble essentiel de marquer les enfants

par des anecdotes liées à des personnages ou des œuvres clés de l'histoire. Lorsque l'intérêt est là, il est ensuite bien plus aisé de les mener vers une découverte plus complexe des caractéristiques d'une période de l'histoire. Cette idée est d'ailleurs valable pour toutes les disciplines : il me semble qu'une approche interdisciplinaire favorise le développement de l'intérêt chez les élèves, essentiel au processus d'apprentissage. D'autre part, l'approche interdisciplinaire avec l'histoire peut se faire au regard de la littérature, des sciences ou de toute autre discipline qui serait justifiée dans cette relation. L'étude de Léonard de Vinci est un exemple formidable d'interdisciplinarité puisqu'il est un exemple à lui-même de cette relation. Sa découverte peut nous mener à faire de l'histoire, de la géographie, de l'histoire des arts, des mathématiques, des sciences et techniques et de la littérature.

L'approche transversale des apprentissages fondamentaux enseignés à l'école primaire est préconisée par les programmes officiels. Ce regard interdisciplinaire doit cependant être mesuré, de manière à ce qu'il réponde aux objectifs pédagogiques et qu'il vienne enrichir et non pas obscurcir une approche « classique » des contenus d'apprentissage. La mise en œuvre de cette interdisciplinarité peut prendre de multiples formes et faire dialoguer tout type de disciplines. D'après mes expérimentations, il m'apparaît que l'intérêt et donc l'objectif d'une relation interdisciplinaire au regard de références artistiques est de donner du sens à des savoirs parfois très théoriques, que les élèves ont du mal à se représenter à cause d'une approche trop conceptuelle. Ce point de vue permet de concrétiser les savoirs, de marquer les élèves et de développer leur intérêt, essentiel au processus d'apprentissage. Les projets que j'ai pu expérimenter présentent des failles puisque la mise en place d'une relation interdisciplinaire est complexe et seule l'expérience professionnelle doit permettre d'améliorer la manipulation fine de ces rapports. Cependant, il me semble que l'objectif de concrétisation des savoirs, de développement du sens et donc de l'intérêt chez les élèves a été atteint. En effet, l'initiation à la Renaissance au regard de Léonard de Vinci, la rédaction d'un conte illustré d'images animées puis l'étude du corps via la danse et la sculpture sont des exemples de mise en œuvre de l'interdisciplinarité au cycle 2.

2. Les bénéfices d'une interdisciplinarité avec l'histoire des arts dès le cycle 2

Après avoir présenté des pistes pour mettre en œuvre l'interdisciplinarité au cycle 2, il convient maintenant de développer les bénéfices d'un enseignement transversal qui comprend l'histoire des arts et cela, dès le cycle 2.

2.1. Donner du sens aux contenus d'apprentissage

Selon Marie-Françoise Olivier[9], l'interdisciplinarité est une *« intelligence collective »* puisqu'elle permet d'analyser l'objet d'apprentissage sous tous ses angles, avec *« différentes lunettes »* pour en comprendre sa *« réalité multiple »*. Elle se traduit par des situations créées par les enseignants pour amener les élèves à intégrer, comprendre et apprendre. Puisque *« c'est bien l'élève qui intègre l'interdisciplinarité, et non les enseignants »*. Selon A. Lowe, un élève qui prépare un projet interdisciplinaire se concentre autant sur les notions apprises pour chaque matière isolée que sur sa manière d'apprendre, c'est-à-dire : « *sur le développement de sa méthode personnelle de collecte de données et son processus de résolution de problèmes ainsi que sur l'établissement de liens qu'il fait entre les matières »*[10]**.** C'est donc ce processus actif qui consiste à ne pas se concentrer uniquement sur le contenu d'apprentissage mais aussi sur la recherche de ce contenu, sa comparaison selon plusieurs ressources et au regard de différentes disciplines, qui faciliterait l'apprentissage en comparaison à un schéma d'enseignement sans interdisciplinarité. La mise en place de projets de recherche dans la classe ou d'investigation individuelle, par exemple sous la forme d'un exposé, peuvent illustrer cette définition. Régulièrement dans ma classe, des élèves me demandent de présenter un exposé à leurs camarades sur un sujet de leur choix. Je suis toujours marquée par l'impressionnant travail de recherche qu'ils ont dû faire pour réussir à maîtriser parfaitement un sujet, par exemple : l'histoire du Titanic, l'île de la Réunion, Léonard de Vinci, Christophe Colomb… Bien sûr, lorsqu'on travaille sur un sujet qui nous est cher, il est plus aisé de l'approfondir que lorsque nous n'en voyons pas l'intérêt. Cependant, je suis frappée de voir comment les élèves retiennent, de façon durable, les savoirs qu'ils ont découverts pendant leur recherche. C'est donc grâce à cette investigation active qu'ils réalisent sur internet ou dans les livres, en croisant les informations et en ayant une approche

[9] Olivier, Marie-Françoise, *Une définition de l'interdisciplinarité,* Réseau Canopé, 2016, Vidéo : https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html, (146min.).

[10] Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques**,** « Pourquoi une approche interdisciplinaire? », *Université de Sherbrooke*, en ligne : https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/pourquoi-une-approche-interdisciplinaire/ (consulté le : 02/04/20).

forcément interdisciplinaire (Titanic : histoire, techniques, français / l'île de la Réunion : géographie, histoire, français…) qu'ils se passionnent pour un sujet qu'ils sont heureux de présenter aux autres. L'étape de cette transmission des savoirs est cruciale puisqu'elle donne un sens et de l'enjeu à leur travail. La dimension affective est en jeu et peut servir de moteur au développement du désir d'apprendre. Dans cet exemple de l'exposé, il n'y a pas seulement l'interdisciplinarité qui est en jeu mais aussi la recherche en autonomie avec un travail essentiel de sélection des données par un processus de comparaison. Mais cette investigation amène forcément les élèves à travailler de façon interdisciplinaire puisqu'ils devront solliciter des compétences issues de disciplines variées. A ce propos, les chercheurs Erickson, Klein et Spady défendent que l'interdisciplinarité permet de développer des formes *« d'habiletés cognitives supérieures comme la pensée critique, l'esprit de synthèse et d'intégration, les compétences réflexives, la compréhension des concepts difficiles et la mémoire conceptuelle »*[11]. Ces qualités essentielles donnent du sens au contenu d'apprentissage, elles permettent aux élèves de mieux comprendre le rôle des disciplines et plus largement, de s'entraîner à résoudre des problèmes qu'ils retrouveront dans la vie de tous les jours.

L'interdisciplinarité se traduit par des situations créées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage des élèves. Elle permet de les maintenir dans une posture active d'analyse comparative et de recherche ce qui les amènent à multiplier leur perception et leurs connaissances sur un sujet. Il s'agit donc, par cette analyse d'un thème au regard de plusieurs disciplines, d'approfondir ses connaissances et donc de concrétiser au maximum un sujet parfois conceptuel. Que cette interdisciplinarité prenne la forme d'une investigation individuelle, collective, guidée par l'enseignant ou en autonomie, si elle est mise en œuvre de façon logique et réfléchie, elle répond à cet objectif qui est de favoriser l'apprentissage des élèves sur un sujet.

2.1.1. L'analyse d'œuvres

L'analyse d'une œuvre d'art est une situation d'enseignement qui, selon moi, favorise l'interdisciplinarité. En effet, cette approche artistique amène les élèves à réfléchir sur un sujet qui fera référence à bien d'autres disciplines. J'ai pu mettre en place à plusieurs reprises cette situation pédagogique dans ma classe et elle me semble être un exemple d'interdisciplinarité réussie puisqu'elle favorise l'apprentissage des élèves sur une thématique. Je vais démontrer ce point de vue dans la suite de cette argumentation.

[11] Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques, Op. cit.

Depuis le début de l'année scolaire, nous travaillons avec le manuel Dictées et histoire des arts[12]. Chaque lundi, nous découvrons une œuvre d'art qui s'inscrit dans le domaine de la musique, des beaux-arts ou de l'architecture. Lors de l'analyse de l'œuvre, nous apprenons plusieurs mots de vocabulaire que les élèves devront apprendre pour la dictée du vendredi. Le mardi, nous faisons une leçon d'orthographe. Puis, le mercredi et le jeudi nous préparons la dictée en étudiant avec les élèves des phrases ou des mots qui pourraient leur poser problème. La correction peut se faire en classe entière, sous forme de dictée négociée (mise en commun par groupes d'élèves pour détecter d'éventuelles erreurs avant le rendu final) ou de façon classique, sans les élèves. La première phase de ce travail me semble intéressante puisque l'inter-relation entre plusieurs disciplines est nécessaire pour arriver à un objectif commun : analyser une œuvre d'art. La seconde phase, qui consiste à apprendre du vocabulaire lié à l'œuvre puis à découvrir une leçon d'orthographe pour aborder la dictée du vendredi, me semble être un prolongement intéressant de l'analyse de l'œuvre. C'est une façon de donner du sens à l'apprentissage de mots et d'une règle d'orthographe. Cependant, l'objectif principal est d'orthographier des mots. L'interdisciplinarité est donc moins nette que dans la première phase puisque l'unique discipline principale en jeu est l'étude de la langue.

J'organise l'analyse de l'œuvre en classe en deux temps : dans un premier temps, les élèves sont en situation de recherche, je leur demande d'écrire ce qu'ils voient ou de lister des éléments qui font référence à une thématique. Par exemple, lorsque nous avons étudié *La naissance de Vénus* de Sandro Botticelli, je leur ai demandé de lister tout ce qui pouvait donner l'impression qu'il y a du mouvement dans l'œuvre. La mise en commun de leurs réponses nous a amené à voir que le mouvement vient du côté gauche du tableau, grâce aux souffles de Zéphyr et de sa femme, dieu et déesse du vent.



Sandro Botticelli, *La naissance de Vénus*, 1484-1485, tempera, 1,725 × 2,785m, Galerie des Offices, Florence
© AFP / Immagina / Leemage

[12] Pouëssel, Mélanie, *Dictées et histoire des arts*, Paris, Retz, 2018 (256 p.).

Lors du travail d'écriture individuelle, les élèves préparent la verbalisation orale de leurs impressions. Ils ont donc eu un temps de réflexion pour pouvoir formuler leur perception de l'œuvre et ce qu'ils en comprennent. Après cet échange, ils remplissent une fiche bilan pour fixer ce qu'ils ont appris[13]. Ce travail d'histoire des arts est interdisciplinaire puisque plusieurs disciplines répondent à un objectif commun : analyser une œuvre d'art. Tout d'abord, il sollicite des compétences issues des enseignements artistiques : les arts-plastiques ou l'éducation musicale. Les élèves travaillent sur l'expression de leurs émotions, de leur sensibilité en confrontant leur perception à celles des autres. Ils s'emparent des éléments du langage artistique et apprennent à écouter et respecter l'avis des autres. Ils découvrent aussi de grandes œuvres du patrimoine en apprenant à les comparer pour déterminer leurs points communs ou leurs différences afin de les inscrire dans un courant artistique ou historique déterminé. Ces compétences sont bien sûr en lien avec celles de l'Enseignement Moral et Civique qui permettent à l'élève d'apprendre à respecter autrui et à partager ses émotions et ses sentiments. En français, ils travaillent sur la production écrite pour préparer le développement de compétences en langage oral : conserver une attention et une écoute face à des échanges puis y participer. Enfin, cette interdisciplinarité peut être complétée par d'autres disciplines comme l'histoire ou la géographie puisqu'une œuvre d'art fait souvent référence à des compétences leur appartenant.

L'analyse d'une œuvre semble passionner chaque semaine mes élèves. Ils sollicitent un large panel de connaissances et d'émotions face à celles-ci. Les enfants jonglent entre des références artistiques, historiques, géographiques, littéraires ou scientifiques pour alimenter leur réflexion. Ils prennent conscience de la frontière poreuse qu'il y a entre les disciplines et réussissent à les réutiliser de façon concrète, à la manière d'outils qui aiguiseraient leur regard sur le monde. Il me semble donc qu'il s'agit d'un très bon exemple d'une interdisciplinarité réussie puisque les différentes disciplines sollicitées répondent à un objectif commun qui est de comprendre une œuvre. Comme au cycle 2 l'histoire des arts n'est pas encore intégrée dans les programmes scolaires, peut-être que ce travail d'analyse d'œuvre n'est pas souvent exploité. Cependant il me semble important, dès le cycle 1, de faire cet exercice régulièrement afin d'amener les élèves à développer un point de vue critique et analytique de manière plus ou moins approfondie selon le niveau. En effet, les programmes encouragent les enseignants à travailler sur les inférences en lecture et compréhension mais l'analyse d'une image ou d'une musique me semble être aussi un autre exemple de lecture remplie d'implicite. Comme un

[13] *Analyse d'une œuvre d'art* – fiche bilan des élèves : annexes page 54

texte, une œuvre peut être étudiée en surface, simplement décrite en fonction de ce que l'on voit, ce qu'on entend. Cependant, si l'enseignant réussit à ce que les élèves se posent des questions, découvrent les significations de certains symboles ou simplement, fassent des hypothèses, l'approche de l'œuvre devient alors bien plus intéressante.

Le travail d'analyse d'œuvres me semble être primordial puisqu'il prépare nos élèves à développer un point de vue critique sur ce qu'ils voient. A l'heure actuelle de la prolifération des images, sur internet ou dans la vie réelle, les enfants doivent apprendre à se poser des questions sur leur sens, pour garder un esprit d'analyse critique. Il me semble primordial qu'ils développent cette capacité à garder du recul pour rester vigilants en se demandant par exemple si un document qu'ils rencontrent sur internet est véridique ou non. La directrice de mon école confirme cette idée puisqu'elle déclarait lors d'un entretien : *« Je trouve que c'est extrêmement important de savoir analyser des œuvres car ça fait partie des nouvelles compétences sur l'oral pour apprendre à savoir construire sa pensée. On ne travaille pas assez sur l'analyse de l'image et de la publicité et les enfants avalent tout sans avoir d'esprit critique ».*

Ce travail d'analyse d'images, qui se fait déjà dans plusieurs disciplines (français, histoire, géographie, EMC,…), pourrait aussi se faire plus souvent par une approche artistique pour développer de l'interdisciplinarité dans nos enseignements. En plus de travailler leur sens critique, les élèves enrichiraient leur répertoire d'images par ces œuvres qu'ils situeraient historiquement les unes par rapport aux autres, pour constituer petit à petit une frise chronologique dans leur tête. C'est bien ce travail régulier de confrontation à des œuvres qui leur permettra de les comparer les unes aux autres et de mieux comprendre la période historique dans laquelle elles s'inscrivent. L'analyse d'œuvres d'art, dans tous les domaines, pourrait se faire en lien avec le programme d'histoire afin que les élèves puissent associer chaque période à celles-ci. Le travail en arts visuels et en éducation musicale viendrait poursuivre cette programmation. Cela permettrait de mieux comprendre la composition des œuvres et de s'en inspirer pour produire. La production écrite pourrait aussi être liée à ces projets. Par exemple, les élèves apprendraient à rédiger un cartel pour accompagner leur travail plastique. Dans l'optique de mettre en place une exposition des travaux dans la classe, ils pourraient aussi rédiger des panneaux d'exposition : invitations, textes explicatifs, remerciements...

L'interdisciplinarité faisant intervenir l'histoire des arts me semble être passionnante pour les élèves puisqu'elle permet de donner du sens aux contenus enseignés qui restent parfois très conceptuels et donc difficiles à comprendre pour certains. Cet intérêt qu'ils développeront facilitera leur compréhension du sujet. Une approche interdisciplinaire permet de multiplier les regards que l'on porte sur une thématique, c'est une façon de croiser les informations et donc d'augmenter la qualité de compréhension de celle-ci. Les élèves se servent alors des disciplines comme des outils qui dialoguent entre eux afin de comprendre un contenu d'apprentissage. Ils y portent un regard actif, critique, qualitatif et donc scientifique, ce qui favorise clairement leur apprentissage. L'analyse d'une œuvre d'art permet de mettre en place une interdisciplinarité qui fait dialoguer l'histoire des arts avec bien d'autres disciplines. L'œuvre est donc un « prétexte » pour amener les élèves à réfléchir à des questions concrètes, à développer leur point de vue critique, leur analyse fine des images et leur compréhension de l'évolution de l'humanité grâce aux traces laissées par l'homme. Il me semble donc que cet exercice soit primordial et mérite d'être développé durant tout le temps de l'école primaire.

Des professionnels de l'art peuvent accompagner les élèves et leurs enseignants pour apprendre à observer et à analyser une œuvre. Ce type projets peut prendre la forme de partenariats qui s'inscrivent dans le cadre du Parcours d'éducation artistique et culturelle.

2.2. Créer des partenariats avec l'école

Grâce au Parcours d'éducation artistique et culturelle, les institutions culturelles publiques jouent un rôle majeur dans l'éducation de nos élèves. En travaillant main dans la main avec elles, les enseignants peuvent mettre en place des projets interdisciplinaires éclairés par leurs connaissances de l'art. Ces professionnels peuvent apporter leur savoir, des supports pédagogiques et de la visibilité sur les projets menés par les élèves.

2.2.1 Le Parcours d'éducation artistique et culturelle

A l'occasion de la Loi du 8 juillet 2013 pour l'orientation et la programmation de la Refondation de l'école, une circulaire interministérielle publiée le 9 mai 2013 fixe la création d'un Parcours d'éducation artistique et culturelle. De l'école au lycée, il favorise l'égalité d'accès de tous les élèves à l'art via le développement d'une culture artistique personnelle. Il réunit l'ensemble des connaissances acquises par les élèves, leurs pratiques artistiques et les rencontres qu'ils ont pu faire dans le domaine des arts et du patrimoine dans le cadre de

l'enseignement, de projets particuliers et sur le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Les projets auxquels participent les élèves font intervenir les institutions culturelles, les écoles mais aussi les collectivités territoriales et les associations. Les objectifs de ce Parcours d'éducation artistique et culturelle sont définis par la « Charte de l'éducation artistique et culturelle » et des conseils sont disponibles dans le guide pour la mise œuvre de ce parcours. Les traces de ces projets peuvent prendre diverses formes et notamment être conservées de façon numérique sur la plateforme FOLIO qui suivra les élèves tout au long de leur scolarité.

Ce parcours a pour vocation d'encourager l'insertion de l'art dans les enseignements et donc de favoriser l'interdisciplinarité dans les apprentissages. Les institutions culturelles publiques sont sollicitées et deviennent, comme l'école, responsables d'une partie de l'éducation des élèves. Afin de créer des liens entre les savoirs appris à l'école et ceux que dispensent les lieux culturels, il est nécessaire de faire dialoguer ces deux acteurs. Ces échanges peuvent prendre la forme de partenariats.

2.2.2 Exemples de partenariats entre école et musées

2.2.2.1 La définition d'un partenariat

La définition de partenaire est la suivante : *« Personne, groupe auxquels on s'associe pour la réalisation d'un projet ».* Quant à celle de partenariat, elle définit *« un système associant des partenaires sociaux ou économiques »*[14]. Pour créer un partenariat il doit y avoir plusieurs acteurs. Dans le cas des partenariats entre écoles et musées, il y a deux entités : l'Education Nationale et les Musées. Faire de ces deux éléments des partenaires est complexe puisque ces deux mondes ont évolué différemment, c'est-à-dire que *« chaque milieu a développé une culture professionnelle propre et des voies d'accès au savoir différentes »*[15]. Leur rencontre peut donc provoquer un choc. Dans ce partenariat école-musée, *« l'école sort de son territoire, et elle est en position de demandeur le plus souvent aveugle. […] Le musée, en position de séducteur, cherche à faire savoir et voir ce qu'il sait faire. Mais les attentes, même si elles semblent disparates, s'inscrivent dans des projets ayant la même finalité : c'est ce qui rend le partenariat possible ».* L'objectif d'un partenariat est que s'établisse une

[14] *Le Petit Larousse*, Paris, Larousse, 2000 (1784p).

[15] Buffet Françoise, « *Entre école et musée : le temps du partenariat culturel éducatif ?* », 1995, Publics et musées, en ligne : https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055 (consulté le : 03/04/20).

relation gagnant-gagnant, c'est-à-dire que les différents acteurs puissent tous tirer profit de cette expérience. Dans le cas du musée et de l'école, ce partenariat permet aux musées de diffuser leurs collections, d'apporter de la culture aux élèves et donc de promouvoir le nom et les collections de l'institution. Dans le cas des écoles, il permet de compléter les cours théoriques grâce à une approche concrète et donc d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les établissements scolaires. Il permet d'apporter de la culture et une ouverture d'esprit aux élèves. *« Le musée s'inscrit donc comme un moyen pédagogique et à ce titre s'insère dans une démarche d'apprentissage en complémentarité avec l'école »*[16].

2.2.2.2 Le partenariat entre école et musée aujourd'hui

La création de partenariats entre les écoles et les musées était encore difficile à la fin des années quatre-vingt-dix puisque l'école privilégiait, souvent, un enseignement plus théorique basé sur l'apprentissage de concepts, tandis que les musées proposaient des visites commentées qui prenaient généralement la forme d'un exposé magistral. Michel Allard déclarait en 1995, en parlant du Québec : *« Les activités élaborées par les éducateurs de musée ne correspondent pas toujours aux objectifs visés par les programmes d'études. Pour remédier à cette situation, faut-il, comme le préconisait le programme d'études de 1923, mettre sur pied, dans chaque école, un petit musée afin de développer l'esprit d'observation des élèves et d'illustrer, par des objets, un enseignement parfois trop théorique ? Ou ne vaudrait-il pas mieux utiliser les ressources existantes et faire en sorte que l'école et le musée deviennent des partenaires actifs et contribuent à faciliter l'apprentissage des élèves ? »*[17]
Depuis plusieurs années et notamment grâce à la création du Parcours d'éducation artistique et culturelle, les musées s'engagent auprès des écoles pour enrichir les enseignements en étant à l'écoute des besoins des enseignants et de leurs élèves. Certains musées accueillent les élèves dans leur enceinte tandis que d'autres se déplacent dans les écoles pour réaliser des actions pédagogiques hors les murs. C'est le cas du programme « Une œuvre à l'école ».

[16] Allard Michel et Gauthier Christine, *Le Musée dans les programmes scolaires (1861-1989)*, Paris, dossier de cours de l'Ecole du Louvre, 1990.

[17] Allard Michel, *Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe*, Revue canadienne de l'éducation, 1995, Volume 20.

2.2.2.3 Le programme « Une œuvre à l'école »

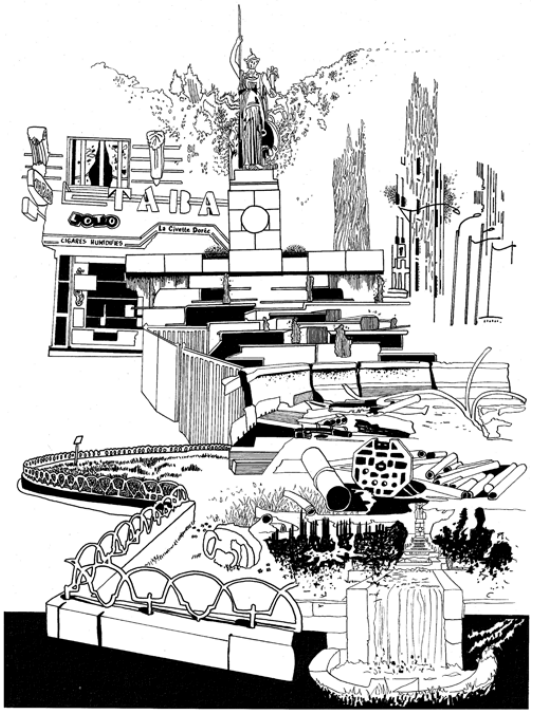
Une œuvre à l'école, anciennement appelée Le *FMAC à l'école* est un programme de démocratisation culturelle organisé par le Fonds d'Art Contemporain – Paris Collection de la Ville de Paris. Ce programme a été créé en 2009 par la Direction des Affaires Culturelles (DAC) et la Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris (DASCO). Il s'inscrit dans le cadre du programme éducatif et artistique *L'art pour grandir*, destiné à favoriser l'accès à la culture des jeunes parisiens. *Une œuvre à l'école* offre la possibilité à des élèves d'écoles maternelles, élémentaires, de collèges et de lycées professionnels, de côtoyer au quotidien, pendant six mois, une œuvre d'art contemporain. Il se déroule généralement sur le temps scolaire. Il a été étendu, depuis 2013, aux centres scolaires en milieu hospitalier et aux lycées techniques. L'exposition s'accompagne d'un programme d'éducation artistique et de médiation culturelle, construit, en général, par les professeurs d'arts-plastiques de la Ville de Paris et les stagiaires-médiateurs. Parfois, selon chaque établissement, les professeurs des écoles, des collèges et des lycées, les documentalistes et les directeurs s'investissent aussi dans le projet.

Les œuvres présentées sont un point de départ pour s'initier à l'art contemporain et réfléchir au monde qui nous entoure. Ainsi, le contenu pédagogique est varié et permet d'aborder un large panel de thématiques et de techniques. Par exemple : la maquette d'architecture, la peinture, le moulage, le modelage, l'installation, le dessin, la calligraphie, la gravure, la sculpture, la photographie, la vidéo, la performance, les nouvelles technologies, la conservation des œuvres d'art... Le crédo du FAC de Paris c'est : « ne venez plus au musée, le musée vient à vous », cela inverse donc les rapports habituels puisque c'est l'art qui vient à la rencontre du public scolaire et non celui-ci qui se déplace au musée. L'objectif d'*Une œuvre à l'école* est donc d'apporter un contenu pédagogique et interactif aux élèves pour favoriser leur apprentissage et compléter leur enseignement. Il s'agit aussi de les initier à l'art, qu'ils y prennent goût puis qu'ils développent leur esprit critique, leur curiosité, leur créativité et leur citoyenneté.

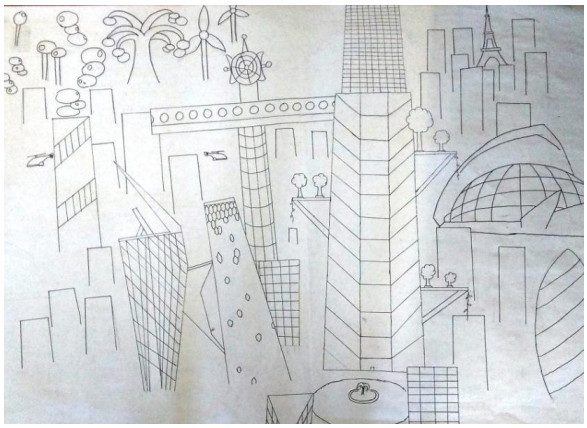
J'ai travaillé comme médiatrice pour ce programme. Mon travail consistait à présenter aux élèves des œuvres contemporaines et de les amener à développer un point de vue critique sur celles-ci. En général, notre échange commençait par la mise en commun de leurs impressions face à l'œuvre. Ensuite, je choisissais un angle d'approche de façon à aborder une thématique en lien avec l'œuvre ou liée à la démarche artistique générale de l'artiste. Tout en continuant à donner la parole aux élèves et en leur permettant de déduire par eux-mêmes des

hypothèses ou des déductions, j'apportais petit à petit du contenu scientifique. Il s'agissait en fait d'une démarche d'analyse d'œuvre, comme évoqué au début de cette partie. Après cet échange oral devant l'œuvre, souvent accompagné d'une présentation numérique pour présenter aux élèves du contenu scientifique supplémentaire, je leur proposais un atelier de pratique artistique qui résonnait avec ce dont nous avions parlé. Les élèves passaient donc d'abord par une découverte théorique sur la forme d'un échange oral puis par une mise en pratique artistique à partir d'un axe de réflexion lié à l'œuvre.

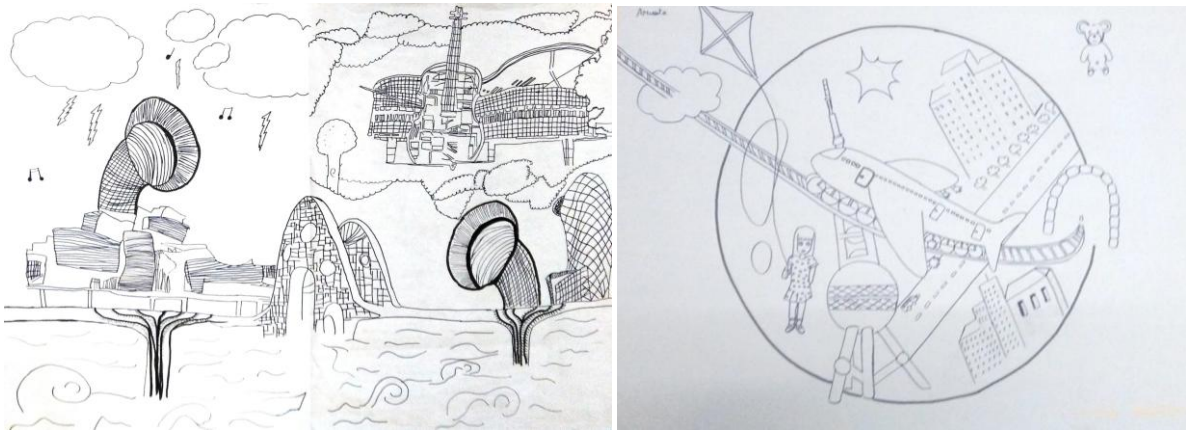
Dans un collège parisien, à partir d'une œuvre de Chourouk Hriech qui représentait un chantier en construction donnant l'impression qu'il s'agissait d'une ville surréaliste inachevée, nous avons échangé avec les élèves autour de la question de la ville imaginaire. A partir de plusieurs projets d'architecture, plus ou moins réalistes, issus du concours « Réinventer Paris », nous avons observé différentes propositions de renouvèlement de la capitale basées en particulier sur des problématiques écologiques. Suite à cette analyse et en lien avec l'opinion des élèves puis leurs propositions pour réinventer Paris, je leur ai demandé de dessiner une ville imaginaire en se servant de fragments architecturaux issus de plusieurs projets ou de bâtiments existants. La consigne était donc large mais ils devaient cependant se servir uniquement des mêmes outils que l'artiste : peinture, marqueur, encre et stylo noirs.



Chourouk Hriech , "Plan do#1", 2011, A3 - papier Canson, encre de Chine © Chourouk Hriech



Dessin d'élèves de 4ème



Dessins d'élèves de 4ème

Avec du recul, je m'aperçois que je pourrais adapter ce projet à mes élèves de CE2. Par exemple, parallèlement à une séquence de géographie sur le milieu urbain, nous aurions pu travailler sur les œuvres de cette artiste qui mêle des fragments urbains en déconstruisant la perspective de façon à ne reconnaître que quelques éléments dans un paysage imaginaire. Cette ouverture artistique permettrait d'apporter un nouveau regard sur le milieu urbain et d'ouvrir un sujet de débat sur le renouvèlement de Paris ou sur les éléments nécessaires pour constituer et faire marcher une ville. La comparaison de la vision de cette artiste avec d'autres pourrait permettre aux élèves de développer un point de vue comparatif et critique de ces représentations. Cela favoriserait sûrement l'intérêt des élèves sur ce sujet et donc aiderait à l'apprentissage. Le fait de lier ce sujet de géographie à la découverte de projets d'architecture sur le thème de « Réinventer Paris » leur permettrait de se représenter concrètement ces aménagements puisque qu'ils connaissent la ville, donc de participer au débat et de rendre concret cette analyse des besoins qui amélioreraient notre vie dans ce milieu urbain.

Dans une école élémentaire, nous avons travaillé avec les élèves de plusieurs niveaux sur une œuvre de Shelag Keeley intitulée *L'herbier*. Il s'agissait d'un diptyque composé de deux robes sur lesquelles étaient collées des plantes médicinales. Avec les CP, nous avons créé un vêtement (une chasuble) sur lequel les élèves ont collé différents types de plantes pour constituer une forme d'herbier artistique, non répertorié.



Shelag Keeley, L'herbier, 1996 Charbon, pigment, photographie et cire sur papier, 100 x 70 cm - (Fmac) © Shelag Keeley / Parisienne de Photographie



Chasuble d'un élève de CP

Avec du recul, je m'aperçois que j'aurais pu lier l'analyse de cette œuvre avec le programme de sciences de cycle 2. En effet, les élèves pourraient travailler sur la vie et la croissance des végétaux en réalisant un herbier sur lequel ils pourraient reporter leurs observations et coller des plantes servant de témoins des différents niveaux de croissance. Un léger prolongement sur la découverte de quelques plantes médicinales pourrait venir compléter cet apprentissage scientifique et la compréhension de l'œuvre. Il pourrait se traduire par l'intervention d'un professionnel des plantes, comme un herboriste.

Ce partenariat avec le Fonds d'Art Contemporain de Paris est une belle opportunité pour mettre en place des projets interdisciplinaires autour d'une œuvre. Il s'inscrit dans le cadre du label « L'art pour grandir » qui regroupe bien d'autres programmes de ce type.

2.2.2.4 Le label « L'art pour grandir »

L'Art pour grandir est un label, créé en 2009, par la Ville de Paris. Le programme *Une œuvre à l'école* est rattaché à celui-ci. Il *« regroupe les actions et les ateliers d'éducation artistique et culturelle offerts par la Ville aux enfants et aux jeunes parisiens afin de découvrir et de se familiariser aux pratiques culturelles »*[18]. De la crèche jusqu'au lycée, en passant par les centres de loisirs et les hôpitaux, ce label souhaite ouvrir les portes de la culture au plus grand nombre d'enfants. Il priorise cependant les établissements « éloignés », notamment le Réseau d'Education Prioritaire et les quartiers parisiens dits « défavorisés », situés dans les 18ème, 19ème et 20ème arrondissements. Ce label rassemble plusieurs programmes d'éducation artistique et culturelle puis propose des résidences d'artistes. Grâce à

[18] Ville de Paris, « L'Art pour grandir », *Paris.fr*, en ligne : http://www.paris.fr/artpourgrandir , (consulté le : 06/04/20).

des partenariats avec des institutions culturelles telles que les musées, les centres d'art, les théâtres et les bibliothèques, les élèves et leurs professeurs se mobilisent pour réaliser des projets sur une longue durée, généralement une année scolaire. Ils s'achèvent tous par une restitution afin de valoriser le travail qui a été fait. Le label *L'Art pour grandir* permet aussi d'offrir aux institutions culturelles qui participent aux projets une reconnaissance de leur travail, une visibilité et une communication autour des projets mis en place.

Les missions de *l'Art pour grandir* sont les suivantes :

- Familiariser les enfants avec les lieux culturels
- Concevoir des projets inscrits dans la durée
- Valoriser le travail des enfants
- Tous les accueillir

Un large panel de projets à destination des jeunes publics est rassemblé dans ce label. Voici quelques exemples :

- *Au pays des musées* est un projet qui rappelle le programme *La classe l'œuvre !* créé par le Ministère de la Culture et de la Communication à l'occasion de la Journée des Musées. *Au pays des musées* associe dix musées de la Ville de Paris à quarante-huit centres de loisirs, chacun étant « jumelé » à un musée. Les enfants des centres sont invités à visiter l'institution et à repérer une œuvre déterminant un thème de travail. A partir de celle-ci, ils élaborent des créations qui sont exposées au public, au Petit Palais, au mois de juin et juillet à travers un parcours ludique sur un échiquier géant.

- *Voyage en Paris :* Ce programme a pour vocation de familiariser les enfants avec la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris. Ils réalisent un carnet de voyage au sein de la bibliothèque pour voyager dans l'histoire.

- *«Objectifs Photos - Le Paris des enfants: T'es où? A Paris Bien sûr!»,* est un projet proposé par la Maison du Geste et de l'Image qui permet aux enfants d'élaborer des créations photographiques originales. Leurs travaux sont exposés au CENTQUATRE en juin puis dans le cadre des Rencontres d'Arles - Photographie.

- *Mon 1er cinéma* est un programme auquel participent cent-dix écoles maternelles. Celles-ci sont invitées à venir regarder des films d'animation dans dix-neuf cinémas. Cette projection cinématographique est accompagnée d'une visite guidée du cinéma, d'une découverte de la cabine de projection et d'ateliers sur l'image en mouvement.

Pour mettre en œuvre des projets interdisciplinaires qui comprennent l'histoire des arts, les écoles collaborent avec des professionnels de l'art, parfois grâce à des partenariats. L'objectif est de mêler les compétences d'éducateurs à l'art avec celles des enseignants, spécialistes de la pédagogie et maîtres d'une classe dont ils connaissent les spécificités : évolution des apprentissages et diversité des élèves. C'est par cette rencontre des disciplines et donc par la collaboration d'acteurs issus de métiers différents, que l'interdisciplinarité avec l'histoire des arts peut être pertinente et passionnante. Bien sûr, un enseignant à lui seul peut réussir à mettre en place une relation de ce type avec une grande justesse, cependant le fait de s'entourer de professionnels de l'art peut lui permettre d'accéder à des supports pédagogiques riches ou à des visites, d'enrichir le contenu d'apprentissage et de le décharger d'un certain nombre de recherches chronophages qui lui prendraient un temps trop conséquent en comparaison avec la préparation des autres disciplines. Ce type de projets s'inscrit dans le cadre du Parcours d'éducation artistique et culturelle. Il favorise l'ouverture d'esprit des élèves grâce à des rencontres avec des œuvres ou des objets du patrimoine puis avec différents corps de métier et lieux de conservation ou de pratiques artistiques. La multiplication de ces expériences peut permettre aux enfants de se projeter dans leur avenir professionnel grâce à la découverte de nouveaux métiers mais aussi de les amener à développer une sensibilité à certaines formes d'art en apprenant à verbaliser leurs sentiments et à être à l'écoute de ceux des autres. Enfin, ces expériences peuvent leur permettre de développer des connaissances qui viendraient compléter celles apprises à l'école. Cependant, ces apprentissages peuvent être abordés de façon plus concrète qu'à l'école grâce à des supports pédagogiques plus riches et à des lieux spécialisés. Il me semble primordial de développer au maximum ce type de partenariats qui permettent une ouverture interdisciplinaire et concrète sur des savoirs qui viennent compléter les apprentissages fondamentaux enseignés à l'école. Ce type de projet vient enrichir une approche déjà interdisciplinaire qui peut être développée par l'enseignant.

Dès le cycle 2, la mise en œuvre d'une interdisciplinarité avec l'histoire des arts peut venir enrichir les enseignements fondamentaux. En effet, cette ouverture peut apporter un nouveau regard sur un sujet et permettre à l'enfant de mieux comprendre toutes les facettes de celui-ci. Cette concrétisation peut décupler sa curiosité et donc faciliter son apprentissage. L'analyse d'une œuvre d'art est un exercice interdisciplinaire qui peut justement faciliter ce regain d'intérêt sur une thématique. D'autre part, la mise en place de l'interdisciplinarité de l'histoire des arts à l'école ne dépend pas seulement de l'enseignant mais aussi des institutions

culturelles publiques. C’est par le partenariat entre ces deux acteurs que des projets interdisciplinaires d’une grande qualité peuvent être mis à la portée des élèves.

CONCLUSION

L'interdisciplinarité est valorisée dans les programmes scolaires pour lier les apprentissages et donc leur donner plus de sens. Au cycle 2, l'histoire des arts n'apparaît pas encore dans les enseignements fondamentaux. Cependant, en arts visuels et en éducation musicale, des liens entre pratique artistique et références théoriques peuvent être opérés. D'après les expériences menées avec ma classe, il apparaît que la mise en œuvre de projets interdisciplinaires faisant dialoguer une discipline fondamentale avec des références artistiques apporte un regard neuf sur un sujet. Cette approche permet de compléter l'enseignement, de le concrétiser davantage, donc de développer la curiosité des élèves, leur intérêt et de faciliter leur apprentissage. Elle peut se traduire par une pratique artistique, pour travailler notamment sur l'expression de soi mais aussi par une approche théorique, en interdisciplinarité avec des compétences issues de tous les domaines (Langage oral, production écrite, questionner le monde, EMC…). L'analyse d'une œuvre favorise l'interdisciplinarité puisqu'elle amène les élèves à réinvestir des savoirs issus de multiples domaines. Cet exercice me semble passionnant à mettre en place pour prolonger des apprentissages fondamentaux. Il peut être complexe à mener pour des enseignants puisqu'il nécessite des connaissances dans le domaine artistique. Cela peut être alors l'occasion de créer des partenariats avec des institutions culturelles qui apportent des supports pédagogiques et un savoir complémentaire de celui enseigné à l'école. A Paris, il existe de nombreux programmes qui proposent ce type d'actions qui s'inscrivent dans le cadre du Parcours d'éducation artistique et culturelle.

D'autre part l'éducation artistique et culturelle est un vecteur formidable et primordial pour l'enseignement et la préparation à la vie citoyenne. La culture est la base de l'échange qui peut se définir par le dialogue, par la pratique artistique ou par bien d'autres formes d'expression. Elle est aussi propice au développement du langage, à l'émancipation et à l'ouverture d'esprit.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.).

- De Vecchi, Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 2000, (237 p.).

- Le Bars Daphné, *Le FMAC à l'école, Analyse d'une politique municipale de sensibilisation du jeune public à l'art contemporain*, Mémoire de M2 médiation culturelle, Ecole du Louvre, Paris, 2016 (68 p.)

- *Le Petit Larousse*, Paris, Larousse, 2000 (1784p).

- Pouëssel, Mélanie, *Dictées et histoire des arts*, Paris, Retz, 2018 (256 p.).

- Viéville, Dominique et Magnien, Aline, *Guide des collections du Musée Rodin*, Paris, Edition du Musée Rodin, 2008 (255 p.).

WEBOGRAPHIE

- Académie Française, Dictionnaire de l'Académie, en ligne : https://www.dictionnaire-academie.fr/ (consulté le : 06/05/20).

- Allard Michel, *Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe*, Revue canadienne de l'éducation, 1995, Volume 20.

- Allard Michel et Gauthier Christine, *Le Musée dans les programmes scolaires (1861-1989)*, Paris, dossier de cours de l'Ecole du Louvre, 1990.

- Aroq Corinne, Niclot Daniel, « Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires », en ligne : http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf (consulté le : 10/01/20).

- Buffet Françoise, « *Entre école et musée : le temps du partenariat culturel éducatif ?* », 1995, Publics et musées, en ligne : https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055 (consulté le : 03/04/20).

- Farré-Labbé, Claire, *Mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école élémentaire. Marier l'enseignement moral et civique avec les arts plastiques*, Bordeaux, Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine, 2018, nombre total de pages (85 p.).

- Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques « Pourquoi une approche interdisciplinaire? », *Université de Sherbrooke*, en ligne : https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/pourquoi-une-approche-interdisciplinaire/ (consulté le : 02/04/20).

- La rédac', « C'est qui, Rodin ? », *1 jour 1 actu,* 2017, article et vidéo en ligne : https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-qui-rodin/ (consulté le : 18/03/20).

- Lenoir, Yves, « L'interdisciplinarité dans la formation et l'enseignement : quels rapports aux disciplines ? », *Actes du Colloque SNEP-FSU "L'EPS et l'école de demain"*, novembre 2028, en ligne : http://www.snepfsu.net/ColloqueEPS2018/wp-content/uploads/2019/01/interdisciplinarite_formation_enseigt_ylenoir.pdf (consulté le : 21/02/20).

- Lenoir, Yves, « Quelle interdisciplinarité à l'école ?», *Les Cahiers pédagogiques,* 15 juin 2015, en ligne : https://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet (consulté le : 15/03/20).

- L'Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*, 2012, en ligne : http://www.granddictionnaire.com/ (consulté le : 27/01/20).

- Lutin bazar, « Le squelette et les mouvements corporels », en ligne : http://lutinbazar.fr/le-squelette-et-les-mouvements-corporels/ (consulté le 18/03/20).

- Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, *Education et Enseignement supérieur, Québec*, en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/ (consulté le : 08/02/20).

- Musée Rodin, « Présentation de la visite guidée : La main à l'œuvre », en ligne : http://musee-rodin.fr/fr/la-main-loeuvre-0 (consulté le 18/03/20).

- Olivier, Marie-Françoise, *Une définition de l'interdisciplinarité,* Réseau Canopé, 2016, Vidéo : https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html, (146min.).

- Philippot, Thierry, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre», *Revue internationale en science de l'éducation et didactique*, 2013, en ligne : http://trema.revues.org/2950 (consulté le : 05/01/20).

- Ville de Paris, « L'Art pour grandir », *Paris.fr,* en ligne : http://www.paris.fr/artpourgrandir , (consulté le : 06/04/20).

ANNEXES

1- Le corps en mouvement – Présentation de la séquence :

1- Fiche séquence

Domaine : EPS / Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets / Histoire des arts	**Titre : Le corps en mouvement**	Niveau : **CE2** **Période : 2**

Compétences développées :	**Objectifs :**	**Socle commun :**
- EPS : - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.	**- EPS :** - Mettre en place une chorégraphie par groupe en mêlant actions imposées et création. - Comprendre les trois rôles : danseur, chorégraphe, spectateur.	**- Langages pour penser et communiquer :** - Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. - Apprendre à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales. - Justifier ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.
- Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets : - Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel.	**- Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets :** - Comprendre comment le corps fonctionne pour se mettre en mouvement. - Repérer les éléments permettant la réalisation d'un	**-Représentations du monde et l'activité humaine** - Étayer ses analyses et ses jugements porté sur l'œuvre. - Développer son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. - Justifier ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques

- Histoire des arts (compétences arts visuels): - Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves. - S'emparer des éléments du langage plastique.	mouvement corporel. **- Histoire des arts (objectifs arts visuels):** - Exprimer ses émotions autour d'œuvres. - Respecter les propositions artistiques de ses camarades.	notions d'analyse des œuvres. - S'approprier, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.

Séance	**Domaine :**	**Titre :**	**Objectifs :**
Séance 1	**QLM**	Qu'est-ce qui nous permet de faire des mouvements ?	- Connaitre les six grands groupes d'os. - Savoir que les os sont unis au niveau des articulations.
Séance 1	Histoire des arts	Auguste Rodin	- Exprimer ses émotions autour d'œuvres. - Respecter les propositions artistiques de ses camarades.
Séance 1	EPS	Le sculpteur	- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
Séance 2	QLM	Les articulations	- Connaitre le rôle des articulations et les deux types d'articulations. - Connaitre le nom des articulations principales.
Séance 2	EPS	La sculpture	- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles

			à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
Séance 3	QLM	Les os	- Identifier les os principaux et les localiser sur le squelette. - Connaitre le rôle de la colonne vertébrale.
Séance 2	Histoire des arts	Visite du Musée Rodin (Annulée)	- Exprimer ses émotions autour d'œuvres. - Respecter les propositions artistiques de ses camarades.
Séance 3	EPS	Enchaînement complet de la chorégraphie	- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
Séance 4	EPS	Enchaînement complet de la chorégraphie	- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.

2- **Fiches séances :**

Séance 1 : Qu'est-ce qui nous permet de faire des mouvements ? – QLM

Objectifs/ Compétences	**Durée**	**Support/ matériel**	**Déroulement et consignes**	**Réponses attendues**	**Dispositif**
		- Poly squelette P 7 - Projeter	- Distribuer schéma squelette P 7 - *Questions :* Que représente ce dessin ? - Sauriez-vous m'indiquer les 6 groupes d'os qui constituent le squelette ? Les élèves écrivent leurs idées au crayon à	Le squelette d'un humain	

- Connaitre les six grands groupes d'os. - Savoir que les os sont unis au niveau des articulations.	15'	image squelette sans et avec les noms des 6 groupes d'os (PPT) – P1 et P6	papier - Correction : Ecouter les réponses des élèves et projeter dessin avec vocabulaire	Crâne ; colonne Vertébrale ; bras ; cage thoracique ; bassin, jambe	Collectif / individuel
	10'	Projeter leçon p2	- Classeurs : copier la leçon P 2 : Le squelette est fait de nombreux os que l'on regroupe en 6 groupes principaux : crâne, colonne vertébrale, jambe, bras, cage thoracique et bassin. (Voir le schéma).		Individuel
	15'	Affiche squelette, Aimants	- *Question :* Comment le corps peut-il bouger ? Faire venir élève pour démonstration. - Afficher une silhouette de squelette vierge au tableau et demander à un élève de figurer par un point rouge (aimants) les endroits où l'on peut plier un membre : Epaule ; hanche ; poignet ; genou ; cheville ; coude	Hypothèses Certaines parties du corps se plient : jambes (genoux) bras (coudes et épaules)	Collectif / individuel
Phase de la séance non terminée – à finir à la séance 2.	5'	P 17-18	- *Question :* Comment s'appellent d'une façon générale les endroits du corps qui permettent de faire des mouvements ? - Liste les articulations, les élèves doivent les replacer sur le dessin P 18	Les articulations	
	5'	Leçon P12	Compléter la leçon : Phrase 1 P 12		

Bilan : La séance n'a pas pu être achevée par manque de temps. Le programme était dense pour une séance de 45-50mn. La copie de la leçon a demandé beaucoup de temps aux élèves. Ils avaient une bonne connaissance des groupes d'os cités dans la leçon.

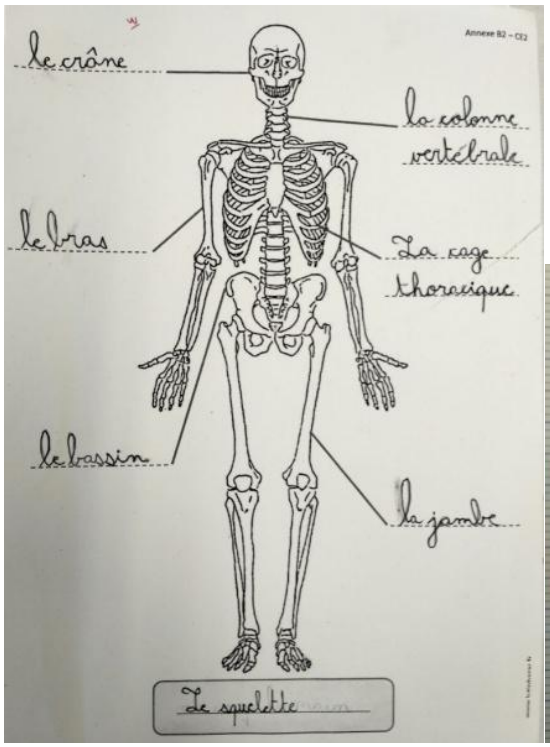
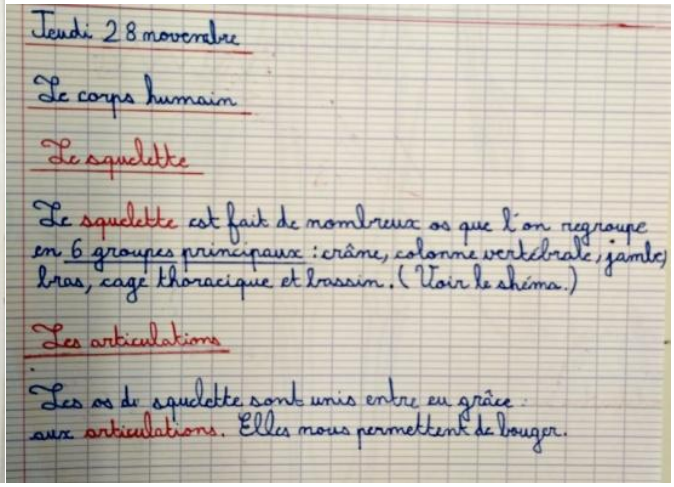


Schéma des groupes d'os à compléter


Jeudi 28 novembre

Le corps humain

Le squelette

Le squelette est fait de nombreux os que l'on regroupe en 6 groupes principaux : crâne, colonne vertébrale, jambe, bras, cage thoracique et bassin. (Voir le schéma.)

Les articulations

Les os du squelette sont unis entre eux grâce aux articulations. Elles nous permettent de bouger.

Leçon sur les groupes d'os à copier

Séance 1 : Rodin – Histoire des arts :

Objectifs/ compétences	**Durée**	**Support/matériel**	**Déroulement et consignes**	**Réponses attendues**	**Dispositif**
- Exprimer ses émotions autour d'œuvres. - Respecter les propositions artistiques de ses camarades.	**15'**	https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-qui-rodin/ **Préparer PPT Rodin**	- Connaissez-vous le sculpteur Auguste Rodin ? - Observation de la vidéo : 1 jour 1 actu - Qu'avez-vous retenu ? -Présentation de l'artiste (photo) / de ses œuvres -Situer sur la frise chronologique la naissance et la mort de l'artiste.	**-Un sculpteur / Musée Rodin…**	**Collectif**

Bilan : La présentation des œuvres de Rodin a présenté un intérêt fort de la part des élèves sur le sujet. L'échange oral pouvait vite déborder, sans doute à cause de l'enthousiasme débordant des élèves qui souhaitaient participer. La vidéo 1 jour 1 actu a servi de bonne base à cet échange.

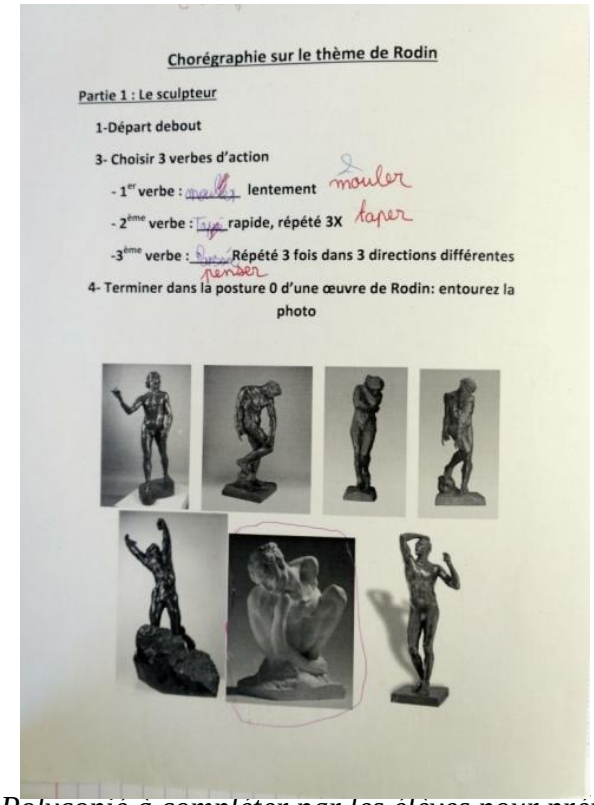
Séance 1 : Danse: Le sculpteur – EPS

Objectifs/ compétences	Durée	Support/matériel	Déroulement et consignes	Réponses attendues	Dispositif
-Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec	**15'**	Ardoises Ecrire au tableau	- Lister des verbes d'action à l'infinitif pour déterminer les gestes que Rodin a pu faire pour sculpter. - Mise en commun	**-sculpter** (enlever de la matière sur une surface dure (bois-pierre…) – **modeler** (donner forme à une matière malléable, molle : argile, cire) – **caresser – rouler – creuser – aplatir – couler/mouler** (si on parle du bronze) – **peindre – vernir – cuir – regarder – modifier …**	**Individuel** **Collectif**
	40'	- avoir disposé les tables en îlots - Image du penseur	Nous allons inventer une **chorégraphie** autour de **sculptures de Rodin**. Il y aura **deux parties** : **1ère** vous serez **le sculpteur (Rodin),** la **2ème** vous reprendrez des postures de sculptures. **Aujourd'hui** nous allons travailler sur la **1ère partie**. Je vous demande d'abord de **copier** la **trame** sur le cahier d'EPS. **Chorégraphie : polycopié à coller sur le cahier d'EPS**		**5 groupes de 4 (2 filles, 2 garçons) – 2 élèves/gp rappel au calme**

facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.		Cahier d'EPS Préparer poly à compléter Photo sélection œuvre de Rodin Musique + enceinte	**<u>I-Le sculpteur :</u>** **1-Départ debout derrière sa chaise** **2- S'asseoir** **3- Choisir 3 verbes d'action** **- 1er verbe : _____ lentement** **- 2ème verbe : __rapide, répété 3X** **-3ème verbe :_____ Répété 3 fois dans 3 directions différentes** **4- Terminer dans la posture 0 d'une œuvre de Rodin: coller photo** - Former les **groupes** au choix. - Mettez vous d'accord sur les **3 verbes d'action et sur une posture de Rodin** et **remplissez la fiche**. **- Descente dans le préau :** **- Echauffement : articulations, déplacements en groupes pour travailler les différences de rythme, d'énergie et d'espace.** **- Commencez** la chorégraphie dans un coin de la pièce.		
	15'	Musique + enceinte	- Les groupes volontaires présentent aux autres leur production.		**Collectif**

<u>Bilan :</u>

De nombreux verbes d'actions ont été proposés par les élèves. Ils ont plutôt bien pris en main cette première séance de danse, en coopérant assez facilement dans les groupes. Les créations ont été diverses et tous les groupes ont accepté de présenter leur production à la fin de la séance.



Chorégraphie sur le thème de Rodin

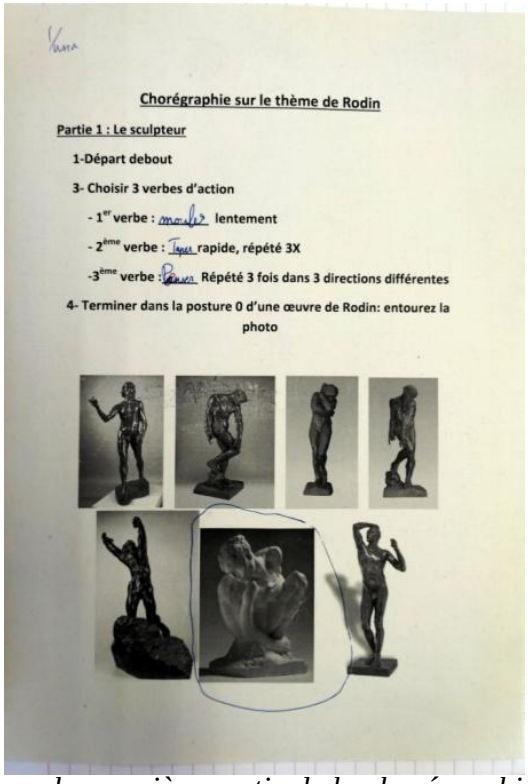
Partie 1 : Le sculpteur

1-Départ debout

3- Choisir 3 verbes d'action

- 1er verbe : ~~marcher~~ mouler lentement
- 2ème verbe : ~~Taper~~ taper rapide, répété 3X
- 3ème verbe : ~~Penser~~ penser Répété 3 fois dans 3 directions différentes

4- Terminer dans la posture 0 d'une œuvre de Rodin: entourez la photo



Chorégraphie sur le thème de Rodin

Partie 1 : Le sculpteur

1-Départ debout

3- Choisir 3 verbes d'action

- 1er verbe : mouler lentement
- 2ème verbe : Taper rapide, répété 3X
- 3ème verbe : Penser Répété 3 fois dans 3 directions différentes

4- Terminer dans la posture 0 d'une œuvre de Rodin: entourez la photo

Polycopié à compléter par les élèves pour préparer la première partie de la chorégraphie

Séance 2 : Les articulations – QLM

Objectifs/ compétences	**Durée**	**Support/matériel**	**Déroulement et consignes**	**Réponses attendues**	**Disposi-tif**
-Connaitre le nom des articulations principales.	5’	Affichage	Rappel de la séance précédente : liste des groupes d’os.		Collectif
	10’	P 17-18	- *Question :* Comment s’appellent d’une façon générale les endroits du corps qui permettent de faire des mouvements ? - Liste les articulations, les élèves doivent les replacer sur le dessin P 18	Les articulations	
	15’	Leçon P12	Compléter la leçon : Phrase 1 P 12		Individuel

Bilan :

De façon générale, les élèves avaient connaissance du nom et des articulations principales puisqu’ils avaient travaillé sur ce sujet l’année dernière. La séance a donc été assez succincte.

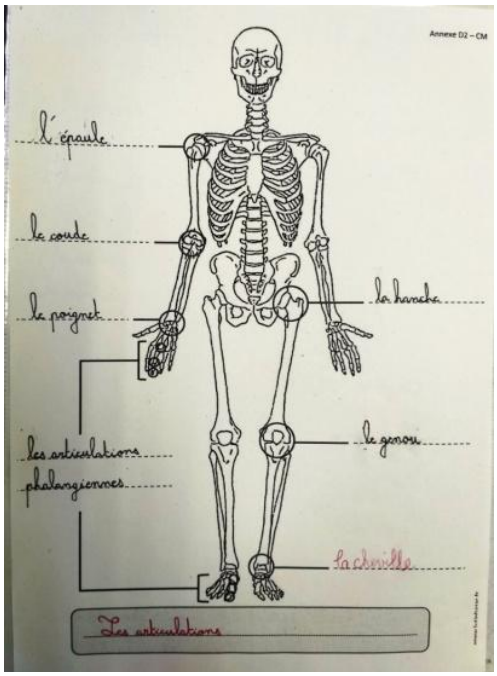
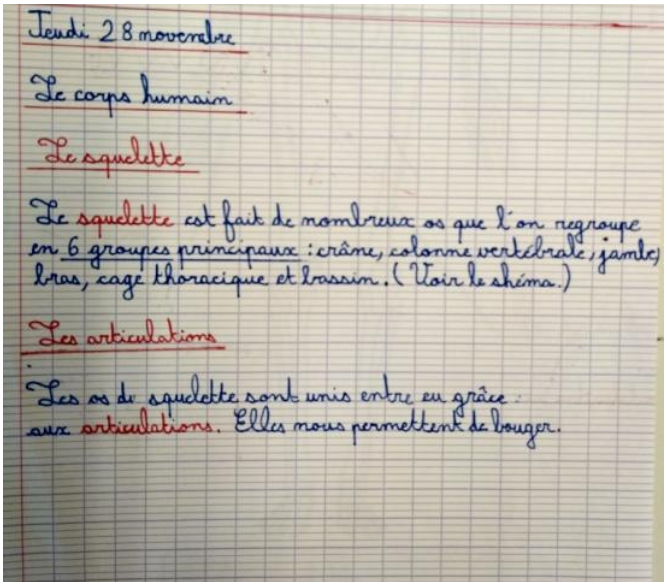


Schéma des articulations à compléter


Jeudi 28 novembre

Le corps humain

Le squelette

Le squelette est fait de nombreux os que l'on regroupe en 6 groupes principaux : crâne, colonne vertébrale, jambes, bras, cage thoracique et bassin. (Voir le schéma.)

Les articulations

Les os du squelette sont unis entre eux grâce aux articulations. Elles nous permettent de bouger.

Leçon sur les articulations à copier

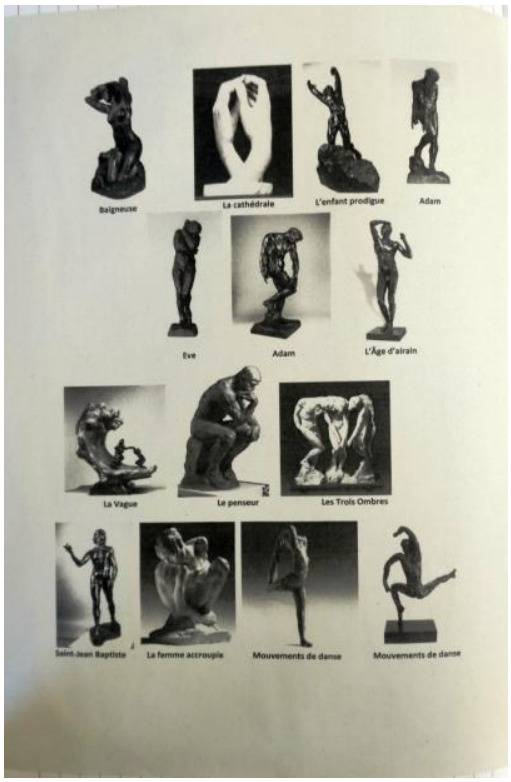
Séance 2 : La sculpture – EPS (Vendredi 6 décembre) :

Objectifs/ compétences	**Durée**	**Support/matériel**	**Déroulement et consignes**	**Dispositif**
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions	5’	- Images de sculptures	- Par groupes, les élèves sélectionnent 5 postures à intégrer dans leur chorégraphie permettant de travailler les articulations.	Groupes – en classe
	20’	- Cahier d’EPS Préparer poly à compléter - Scénario choré -Grille d’évaluation pr élèves -Appareil	Voici la suite de la chorégraphie que vous devrez compléter : **II- Les sculptures** 1-Départ dans la posture 0 Transition : mvts lents 2- Posture 1 : image Transition : mvts très rapide 3- Posture 2 : image Transition : mvts saccadés 4- Posture 3 : image	

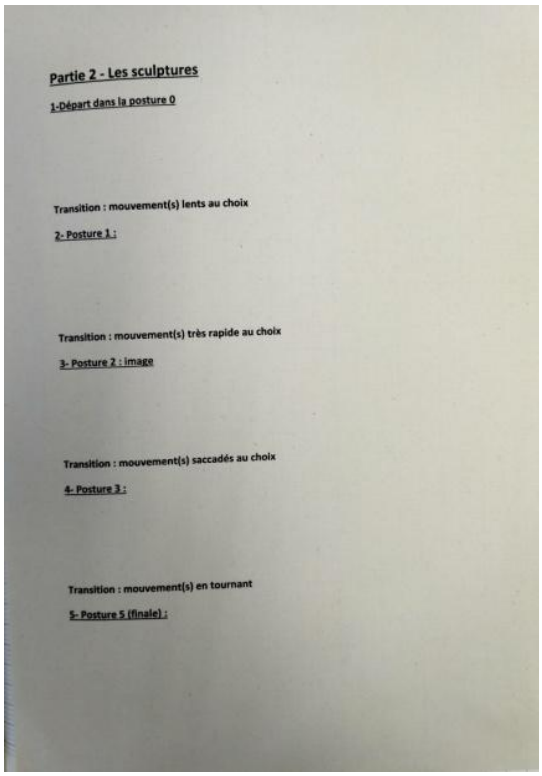
nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.		photo -Enceinte + musique	Transition : en tournant 5- Posture 5 (finale) : image Descendre dans le préau avec le scénario de la chorégraphie. - Echauffement -Commencer par faire les 5 postures. Puis travailler les transitions d'une posture à l'autre.	Groupes - préau
	20' 10'		- **Répéter** sa chorégraphie - Mise en **commun : spectateur (grille d'évaluation) / filmer danseurs**	

Bilan :

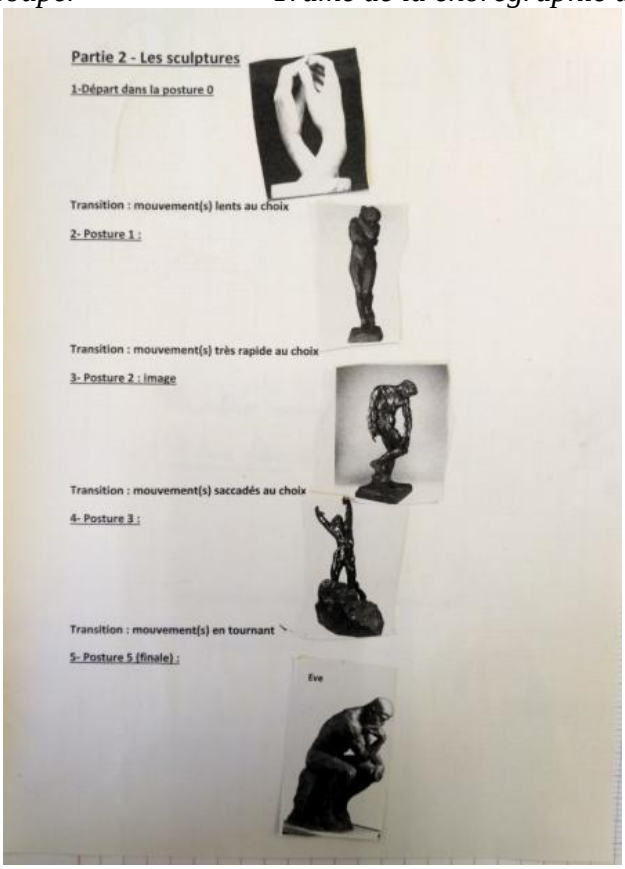
La séance a été extrêmement difficile à mettre en place. Pour ma part, j'avais oublié de préparer les polycopiés à remplir, j'ai donc demandé aux élèves de copier sur leur cahier la trame dans laquelle il fallait coller les images des œuvres (cf photo 3 dans les traces). C'était une erreur puisqu'on a perdu du temps à copier et il ne restait plus assez de temps pour danser. Beaucoup d'élèves n'ont pas eu le temps de finir d'écrire donc je leur ai donné à la séance suivante un polycopié avec le texte à coller. D'autre part, c'était un peu précipité de commencer, dès la deuxième séance, la seconde partie de la chorégraphie. Les élèves auraient sûrement eu besoin de répéter la première et la consolider. Certains groupes ont bien fonctionné et ont réussi à coopérer pour cette seconde partie. Mais d'autres groupes ont eu beaucoup de mal à travailler. La coopération dans le groupe a été très compliquée et j'ai senti un réel blocage de certains. Je pense que la consigne était trop difficile et je n'avais pas proposé un travail en amont suffisant avant de leur demander de danser. La séance s'est terminée, les élèves volontaires ont présenté leur production et je me suis donné pour objectif de réfléchir à une nouvelle manière de penser ma séquence pour la prochaine séance.

1 

Postures à découper

2 

Trame de la chorégraphie à compléter

3 

Polycopié à compléter par les élèves pour préparer la seconde partie de la chorégraphie

Séance 3 : Les os – QLM

Objectifs/ compétences	Durée	Support/matériel	Déroulement et consignes	Disposi-tif
- Identifier les os principaux et les localiser sur le squelette. -Connaitre le rôle de la colonne vertébrale.	20’	- Schéma os P5 – 6 - Projeter mots de vocabulaire à intégrer - Chercher dictionnaire pour aider	Compléter schéma des os + correction	Individuel
	10’	Leçon P4	Compléter leçon P 4	Collectif

Bilan : Pour compléter le schéma du squelette, j’avais créé des affiches avec le nom de chaque os et je demandais aux élèves d’essayer de les replacer sur le squelette. Ils pouvaient s’aider du dictionnaire. Ensuite nous faisions une mise en commun et copions la leçon avec les mots de vocabulaire manquants. Je n’ai pas imprimé la bonne fiche de leçon donc le dernier paragraphe concernant les ligaments et le cartilage était une erreur car ce n’est pas au programme du cycle 2.

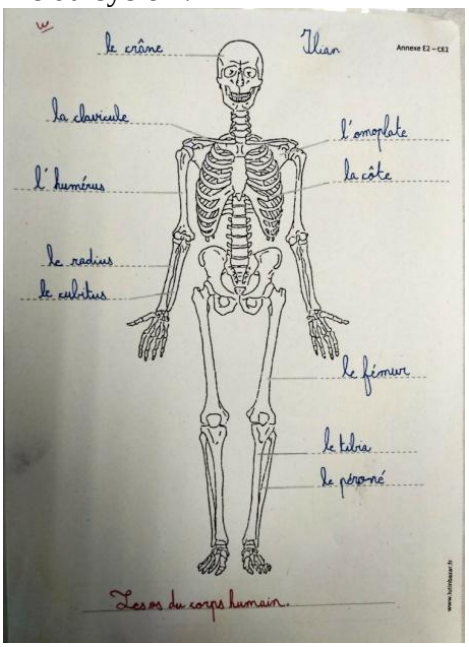
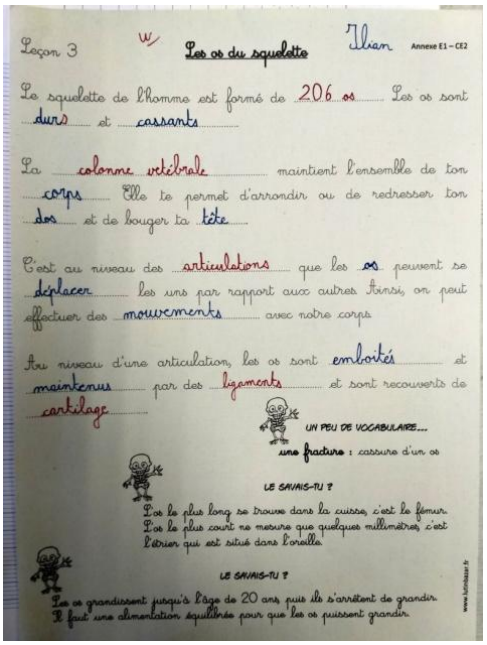


Schéma des os du corps humain à compléter



Leçon à compléter

Séance 2 : Visite du Musée Rodin de Paris sur le thème de *« La main à l’œuvre »* – Histoire des arts : visite annulée à cause des grèves

Présentation de la visite guidée : *« Mêlant jeux d'observation et jeux de mime, le parcours sensibilise les enfants à la démarche créatrice de Rodin et leur fait découvrir les particularités de la sculpture (volume, matériaux, technique). Le fil conducteur de cette visite est la main : la main créatrice mais aussi la main expressive et vivante qui concentre la pensée de l'artiste.* ***Public : Enfants de moins de 10 ans, familles ».***[19]

Bilan : La visite a été annulée à cause des grèves, elle sera reportée au mois de mai. Les élèves étaient très déçus et je pense que la séance de danse a perdue un peu de sens pour eux, à partir de ce moment.

Séance 3 : Enchaînement complet de la chorégraphie

Objectifs/ compétences	**Durée**	**Support/matériel**	**Déroulement et consignes**	**Dispositif**
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.	**10'**	- Cahier d'EPS	- Modification des groupes qui ne voulaient plu travailler ensemble. Ajout de certains élèves dans des groupes qui fonctionnaient bien. - Proposition de 2 consignes : Répéter la chorégraphie avec ses deux parties (sculpteur/sculpture) et bien la connaître. - Recréer une chorégraphie en travaillant par jeux de miroir en exploitant au moins 3 postures d'œuvres de Rodin. - Changement de musique : plus rythmée et entrainante.	Collectif classe
	30'		- Echauffement - Répéter sa chorégraphie ou la créer. - Présentation aux spectateurs pour les volontaires.	Collectif préau

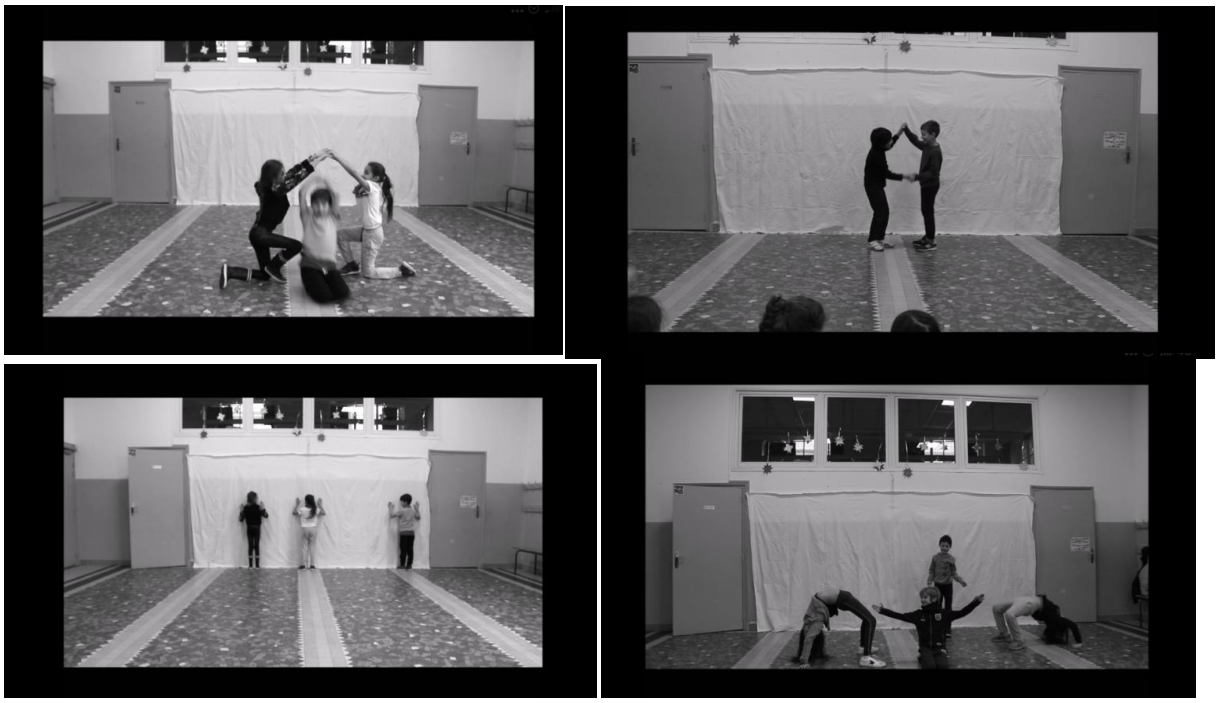
[19] Présentation de la visite – texte édité par le Musée Rodin : http://musee-rodin.fr/fr/la-main-loeuvre-0

Bilan :
Plusieurs groupes ont choisi la nouvelle consigne et je pense qu'elle était pour certains plus facile car il y avait moins de contraintes et plus de liberté. D'autre part, le changement de musique pour aller d'un rythme lent vers un rythme rapide a permis à beaucoup de se faire davantage entraîner par la musique et donc de retrouver la motivation. Seulement deux élèves ont eu du mal à coopérer donc je les ai guidés davantage.

Séance 4 : Présentation filmée des productions finales

Objectifs/ compétences	Durée	Support/ matériel	Déroulement et consignes	Dispositif
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.	1H	-Fond blanc pour film - Enceinte + musique -Appareil photo	- Echauffement - 20 mn pour répéter sa chorégraphie. - Une première représentation non filmée - Conseils de cadrage dans l'espace si besoin - Représentation filmée des groupes volontaires et donc les parents ont donné l'accord. - Visualisation des vidéos en classe	Individuel et collectif

Bilan :
Beaucoup d'élèves avaient une grande appréhension de se faire filmer. Il a fallu les rassurer. Deux d'entre eux n'a pas souhaité l'être bien que les parents avaient donné leur accord.



Captures d'écran des chorégraphies filmées des élèves

2- *Analyse d'une œuvre d'art* – fiche bilan des élèves :

La Dame à la licorne

Repères



- **Qui ?** le Maitre des Très Petites Heures
- **Où ?** musée de Cluny, Paris, France
- **Quand ?** Vers 1500
- **Quel domaine ?** tapisserie

Préhistoire	Antiquité	Moyen Âge	Temps modernes	Époque contemporaine

Description de l'œuvre

La Dame à la licorne est une série de six tapisseries. Cinq d'entre elles évoquent les sens. La sixième, appelée « À mon seul désir », est plus difficile à interpréter. Elle représente la dame déposant ses bijoux dans un coffret tenu par sa servante. Certains y voient la volonté de se débarrasser des choses matérielles et superflues pour élever son âme.

Mon avis

Contexte de l'œuvre

Dictées et histoire des arts © Retz 2018 – Ph. © leemage.com

Le château de Versailles

Repères



- **Qui ?** Louis Le Vau, Jules Hardouin-Mansart, Robert de Cotte
- **Où ?** Versailles, France
- **Quand ?** 1623-1710
- **Quel domaine ?** architecture

Préhistoire	Antiquité	Moyen Âge	Temps modernes	Époque contemporaine

Contexte de l'œuvre

En 1682, Louis XIV s'installe avec toute sa Cour à Versailles. Il cherche à éloigner les nobles de Paris et à les rassembler pour pouvoir mieux les contrôler. Au château, toute la vie quotidienne s'organise autour du roi.

Mon avis

Description de l'œuvre

Dictées et histoire des arts © Retz 2018

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **2**

1. La mise en place de l'interdisciplinarité au cycle 2 ..... Erreur ! Signet non défini.

1.1. Pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, interdisciplinarité et transversalité 5

1.1.1. Pluridisciplinarité et multidisciplinarité 5

1.1.2. Transdisciplinarité et interdisciplinarité 6

1.1.3. Interdisciplinarité et pluridisciplinarité 7

1.1.4. Transversalité 8

1.2. La démarche interdisciplinaire au cycle 2 8

1.2.1. L'interdisciplinarité dans les programmes 8

1.2.1.1. Les programmes de l'enseignement secondaire 8

1.2.1.2. Les programmes de l'école primaire 9

1.2.1.3. Les programmes québécois 10

1.2.2. Trois mises en œuvre de l'interdisciplinarité au cycle 2 12

1.2.2.1. La production écrite 12

1.2.2.2. Les sciences 14

1.2.2.3. L'histoire 17

2. Les bénéfices d'une interdisciplinarité avec l'histoire des arts dès le cycle 2 ..... **20**

2.1. Donner du sens aux contenus d'apprentissage 20

2.1.1. L'analyse d'œuvres 21

2.2. Créer des partenariats avec l'école 25

2.2.1 Le Parcours d'éducation artistique et culturelle 25

2.2.2 Exemples de partenariats entre école et musées 26

2.2.2.1 La définition d'un partenariat 26

2.2.2.2 Le partenariat entre école et musée aujourd'hui 27

2.2.2.3 Le programme « Une œuvre à l'école » 28

2.2.2.4 Le label « L'art pour grandir » 31

CONCLUSION 35

BIBLIOGRAPHIE 36

ANNEXES 39

Résumé (français)

L’enseignement des sciences, de l’histoire et de la production écrite en interdisciplinarité avec des références artistiques, est riche, développe de l’intérêt chez les élèves et favorise l’apprentissage. Ce point de vue est illustré par des projets transversaux mis en œuvre dans une classe de CE2. L’art peut venir concrétiser des savoirs théoriques. Par exemple, l’analyse d’une œuvre permet de réinvestir des compétences dans un contexte approprié. Les savoirs prennent alors plus de sens. La mise en place de partenariats avec des institutions culturelles peut aider à créer de l’interdisciplinarité dans les apprentissages.

Résumé (anglais)

The teaching of science, history and written production in interdisciplinarity with artistic references, is rich, develop child’s interest and promote learning. This point of vew is illustrated by transversal projects implemented in a class of CE2. Art can concretize theoretical knowledge. For example, the analysis of a work makes it possible to reinvest skills in an appropriate context. Knowledge then takes on more sense. Build partnerships with cultural institutions can participate to create interdisciplinarity in learning.