

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	3
1.1.1 Musée et apprentissages	3
1.1.2 Relation musée-école	4
1.2 Etat de la question	7
1.2.1 Origine et bref historique	7
1.2.2 Cadre théorique	9
1.2.3 Synthèse	13
1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche	15
1.3.1 Identification de la question de recherche	15
Chapitre 2. Méthodologie	17
2.1 Fondements méthodologiques	17
2.1.1 Type de recherche	17
2.2 Nature du corpus	18
2.2.1 Population	18
2.2.2 Choix du musée	19
2.2.3 Choix de l'apprentissage	19
2.2.4 La séquence : forme et contenu	20
2.2.5 Récolte des données	22
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	23
2.3.1 Traitement des données	23
2.3.2 Méthodes et analyse	24
Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats	25
3.1 Point de vue global	25
3.2 Changement de cadrage portrait/paysage	27
3.2.1 Avec acquisition de connaissances	27
3.2.2 Sans acquisition de connaissances	27
3.3 Suppression des objets parasites	28
3.3.1 Avec acquisition de connaissances	28

3.3.2	Sans acquisition de connaissances	28
3.4	Avec rapprochement ou éloignement du sujet	29
3.4.1	Avec acquisition de connaissances	29
3.4.2	Sans acquisition de connaissances	29
3.5	Présence plus forte de l'objet	30
3.5.1	Avec acquisition de connaissances	30
3.5.2	Sans acquisition de connaissances	30
3.5.3	Un même élève, des résultats différents	31
3.6	Remédiation de la séquence didactique	33
Conclusion		37
Chapitre 4. Bibliographie		41
4.1	Monographie	41
4.2	Documents électroniques	42
Annexe 1		43
Annexe 2		48
Annexe 3		49
Annexe 4		54
Annexe 5		55

Introduction

Le sujet de mon mémoire professionnel de bachelor concerne l'apprentissage de nouvelles connaissances par le biais de la médiation culturelle. Ce travail vient en conclusion de mes trois années de formation à la Haute Ecole Pédagogique regroupant les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP Bejune).

Le musée des beaux-arts conserve de nombreuses œuvres, les étudie, les expose à l'effet de les rendre accessibles au public. Il est question d'un véritable patrimoine. Il s'agit non pas d'un fac-similé présenté aux visiteurs, mais de l'authentique travail de l'artiste. Nous y découvrons, par exemple, ses traces de pinceaux, les impacts du taillant sur la pierre, les différents pigments, la sensation au toucher de la matière, et les diverses émotions éprouvées face à une œuvre.

Pour moi, la première raison d'être d'une étude dans le domaine des arts résulte de mon lien avec les disciplines artistiques. En effet, depuis mon enfance, le plaisir de toucher la matière, de la transformer, de lui donner forme ne m'a jamais quittée. C'est lors de mon entrée au gymnase que j'ai découvert un réel intérêt pour l'art. Au cours de mes trois ans gymnasiaux, ayant choisi art visuel comme option complémentaire, l'étude des œuvres a été essentiellement menée par le biais d'images projetées, de photographies et de livres. C'est uniquement au cours de ma dernière année que nous nous sommes rendus trois jours à Paris avec les étudiants, afin de visiter de nombreux musées tels que le Musée d'Orsay, de l'Orangerie ou du Louvre. Ces visites ont eu un réel impact au niveau de mes apprentissages. En effet, a contrario d'une explication descriptive, l'observation d'une œuvre m'apparaît plus propice à l'enrichissement de mes connaissances, de par les détails observés, les émotions ressenties et les souvenirs liés à cette rencontre. La citation de George Braque, artiste français du XX^e siècle, prend sens dans mon besoin de me retrouver face à une œuvre « Tout ce qui est important dans l'art, se trouve au-delà des paroles ».¹ J'ajouterais, pour ma part : étudier l'art est nécessaire pour la réelle

¹ Citation donnée par mon enseignant M. Musy du lycée Blaise-Cendrars, 2012-2013

compréhension de l'objet, cependant le plus précieux est ce que ce dernier nous offre à travers sa contemplation.

Ma seconde motivation provient de la place à part entière réservée à l'éducation artistique dans les cursus scolaires. Lors de mes divers stages en première et deuxième année à la HEP-Bejune², de nombreux enseignants de l'école primaire travaillaient avec l'exemple d'un peintre, tel « peindre à la manière de... ». Néanmoins, aucune visite scolaire au musée des beaux-arts n'était prévue au sein de la séquence didactique. Par conséquent, suite à mon vécu, il m'a semblé enrichissant de permettre aux élèves d'avoir un contact direct avec les objets dans leur apprentissage. En effet, la visite d'un musée est, selon moi, fructueuse pour ces derniers, car une véritable approche entre le spectateur et l'objet peut alors avoir lieu. De ce fait, plusieurs questions émergent suite à l'intérêt ainsi porté aux musées et en rapport avec ma future profession d'enseignante :

Pourquoi ne pas mettre à profit une telle institution pour favoriser les connaissances scolaires des élèves ?

Quel est l'apport d'un objet muséal dans l'acquisition des connaissances ?

Comment intégrer une visite dans un tel lieu culturel en nourrissant leur curiosité ?

Quelle est la place du médiateur culturel lors d'une visite scolaire ?

Tant de questions qui ont pour sujet la mise à profit des richesses du musée des beaux-arts, la collaboration avec ce dernier et le recours à l'institution comme outil de travail favorisant l'apprentissage par la médiation culturelle hors des murs scolaires.

² HEP-Bejune : Haute Ecole Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Nombreux sont les enseignants qui s'interrogent sur la bonne utilisation du musée. En parallèle, les musées se questionnent à leur tour sur la manière de placer leurs ressources au profit des écoles (Jost, Staubli & Grieve, 2014). Tous deux sont des intervenants riches et intéressants, cependant le présent mémoire se penchera sur les questionnements des enseignants et l'apport de nouvelles connaissances chez un élève suite à une visite muséale.

1.1.1 Musée et apprentissages

Un grand nombre d'entrées au musée proviennent du public scolaire, en majeure partie des élèves du primaire (Caillet & Lehalle 1995). En effet, l'intérêt porté à la transmission des savoirs en lien avec les objectifs du programme scolaire est un facteur de motivation majeur qui pousse les enseignants à visiter un musée avec leur classe (Gajardo & Perregaux, 2005). Au sein du Plan d'Études Romand³ (2012-2014), la culture est l'un des quatre axes thématiques proposés dans le domaine des arts. Celui-ci a pour objectif d'apprentissage d'amener l'élève à « s'imprégner de divers domaines et cultures artistiques »⁴. C'est alors qu'une première question se pose : quelle place ont réellement les musées d'arts au sein de ces apprentissages ?

Dans la perspective de répondre à cette interrogation, il semble juste de se pencher sur l'ouvrage de Cohen (2002) qui rappelle plusieurs éléments repris des paroles de Lacroix. D'une part « le musée n'est pas école », il s'agit de deux lieux bien distincts comprenant des caractéristiques⁵ propres à chacun, d'autre part, son interrogation « sur le fait qu'il puisse être défini comme un lieu d'apprentissage » (p.29) retient l'intention de mettre à profit la médiation culturelle au bénéfice de ces institutions.

Selon M. Allard (1999), les apprentissages diffèrent entre les établissements. A l'école se mène l'apprentissage des concepts, tandis que l'apprentissage à l'objet et par l'objet, au moyen d'un enseignement concret, se situe au niveau du musée.

³ PER : Plan d'études romand édicté par la conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), adopté le 27 mai 2012 (CIIP, 2010)

⁴ Issu de la rubrique « Art » du Plan d'études romand : <http://www.plandetudes.ch/> consulté le 25 août 2015

⁵ Ces divers éléments se trouvent plus amplement développés au sous-chapitre suivant.

Comme le mentionnent Vant-Praët et Poucet (1992) les objets « authentiques » jouent un grand rôle dans le discours muséal. Les deux établissements qui ont une « réflexion commune sur l'intérêt des objets dans l'apprentissage et sur l'importance des leçons de choses »⁶ démontrent que ceux-ci se situent au centre de la rencontre. Cependant, s'agissant de la place attribuée à l'objet, il est important de relever que l'œuvre ne peut être véritablement assimilée et comprise par le visiteur si aucun lien avec d'autres connaissances ne peut se construire. En d'autres termes, l'élève-visiteur⁷ doit pouvoir s'approprier les objets présentés dans le but de leur donner du sens.

1.1.2 Relation musée-école

L'interrogation des enseignants, abordée ci-dessus, n'est pas sans lien avec la relation élaborée entre les deux institutions.

Selon Mili & Rickenmann (2005) « le rôle actuel de l'école en tant qu'institution spécifique de transmission du patrimoine culturel se voit (...) redéfini et transformé » (p.432) suite à l'importance accordée à l'enseignement artistique par le biais des sciences de l'éducation. En effet, ce sont de nombreux travaux menés dans ce domaine qui ont su donner à la méthode active une place reconnue au sein des apprentissages en permettant aux élèves d'expérimenter dans le but de progresser dans ces derniers (Gaillot, 2005). Par conséquent, les sciences de l'éducation ont non seulement permis au domaine artistique s'intéressant à l'expérimentation de trouver sa place actuellement dans les disciplines scolaires, mais ont également favorisé un rapprochement entre les deux institutions. Depuis lors, de nombreuses visites scolaires⁸ ont lieu.

Plusieurs termes sont associés aux spécificités de ces visites comme le mentionnent divers ouvrages (Buffet, 1995 ; Gajardo & Perregaux, 2005 ; Allard, Larouche, Lefebvre, Meunier & Vadeboncoeur, 1996) qui accordent à ces dernières les notions

⁶ Issu de la rubrique « Séminaire », « contre-éducation et partenariat avec l'école » de l'ancien site internet de l'Académie de Grenoble : http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/seminaire/contreduc_partena.htm consulté le 25 août 2015

⁷ Elève-visiteur : l'utilisation de ce terme permet de différencier le mot « élève » comprenant l'enfant en classe, de l'« élève-visiteur » définissant l'enfant à l'intérieur même du musée.

⁸ Visite scolaire : comprend un déplacement d'élèves hors de l'établissement scolaire, encourageant « le contact direct avec l'environnement culturel ou naturel avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales... » (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 1999).

d'interrogation, de questionnement, de curiosité, d'observation. Se trouvant dans un lieu divergent du bâtiment scolaire, face à des éléments méconnus, la curiosité de l'élève se voit ainsi stimulée et l'amène donc à s'interroger. A noter que l'interrogation se situe au centre même de l'apprentissage, de ce fait, pour comprendre une œuvre, l'élève-visiteur doit questionner l'objet sur son origine, sur ce qu'il représente. On permettra d'y associer des apprentissages ultérieurs, afin d'acquérir d'autres connaissances. C'est par l'observation que ces divers éléments seront révélés. Cependant, afin que l'élève y trouve un réel intérêt, la notion de plaisir doit être prise en compte en motivant les élèves.

L'enseignant ayant recours à la médiation culturelle pour favoriser l'apprentissage se doit de tenir compte de ces divers facteurs et donc de savoir faire la différence entre l'établissement scolaire et le musée, dans le but premier de conserver les caractéristiques associées à ce dernier. En effet, selon Jost, Staubli & Grieve (2014) l'institution muséale est définie comme un lieu d'apprentissage. Ces auteurs annoncent qu'il est possible de mettre à profit la médiation culturelle dans l'enseignement pour nourrir les connaissances des élèves, mais cela engendre plusieurs contraintes, notamment le respect de la non-scolarisation du musée. Il s'agit d'enseigner en procédant d'une manière autre que dans l'établissement scolaire. Cela nécessite une réelle réflexion pour l'enseignant, car il se doit de cerner le(s) savoir(s) qu'il souhaite travailler avec les élèves hors des murs scolaires en respectant les caractéristiques de l'institution en question.

Premièrement, pour assurer une réelle prise en compte des établissements, il s'agira de définir la spécificité de chacun. Tout d'abord, l'institution muséale a de multiples fonctions. Elle conserve les différents objets qui la constituent, elle fait partie du secteur de la recherche et se doit de mettre en valeur son contenu (Jacobi & Coppey, 1995) dans le but de rendre ce dernier accessible. Quant au rôle de l'établissement scolaire décrit par Cohen (2002), il consiste à préparer les élèves à leur intégration dans la société. Son organisation étant articulée autour des contenus, des savoirs à enseigner et des élèves.

Deuxièmement, parmi d'autres domaines, le rôle éducatif connaît lui aussi une disparité entre les deux établissements. Selon les auteurs D. Jacobi et O. Coppey (1995), le musée est présenté comme ayant un rôle éducatif non formel, c'est-à-dire

ouvert à tous. Ainsi, la visite du musée est « une activité volontaire, prise sur son temps de loisir, de type intermittent, sans programme préétabli et sans système de sanction ou de récompense susceptible de lui conférer une énergie motivationnelle ». Une description contraire au cadre de l'école, évoquée comme formelle, car l'établissement contient « des règles et des usages fortement codifiés » (p.12) et l'enseignement y est précisément programmé pour un groupe d'élèves du même âge.

Mentionné dans l'ouvrage d'Anahy Gajardo (2005), Van-Praët met en exergue les trois points spécifiques qui sont pour lui primordiaux dans la distinction entre l'école et le musée :

Premièrement, il considère le musée comme un lieu ouvert, à contrario de l'école, lieu fermé. Cette définition rappelle le rôle éducatif décrit ci-dessus.

La seconde particularité se situe au niveau du temps : une visite avec une classe dans un musée dure rarement plus de deux heures, contrairement à l'école, qui a non seulement des horaires quotidiens à respecter mais s'étend de plus sur l'intégralité de l'année scolaire.

Le dernier point relevé par cet auteur concerne la présence d'objets, qui sont les éléments clefs constituant une exposition⁹. En fait, c'est par ces derniers que l'élève-visitateur¹⁰ acquerra de nouvelles connaissances.

Dans leur ouvrage, Jacobi et Coppey (1995) décrivent le musée comme un facteur de motivation possible pour un élément, un domaine, un sujet qui ne semblait guère attractif pour le visiteur avant sa visite. Cependant, si la situation se retourne, dû à une mauvaise « utilisation » du musée par l'école, l'effet inverse se produit. Selon Caillet (1995) « l'assimilation école-musée est peut-être l'une des causes de la désaffectation à l'âge adulte des visites de musée. Seuls les premiers de la classe s'adaptent à ce modèle où ils montrent leur savoir-faire, leur savoir-penser » (p. 128) Ces derniers sont donc susceptibles de s'intéresser aux objets par la mise à profit de leurs compétences, contrairement aux élèves ne disposant pas des outils

⁹ La place de ce dernier au sein des apprentissages des élèves se trouve plus amplement développée au paragraphe qui suit. Voir aussi : Synthèse 0

¹⁰ Elève-visitateur : voir définition page 4

nécessaires à la compréhension des éléments présents dans l'exposition. Par conséquent, il revient à l'enseignant d'amener l'enfant à savoir lire un objet pour pouvoir le comprendre, le traduire, lui donner du sens et de lui éviter tout dégoût de l'espace muséal.

La place de l'élève et l'importance de le guider dans ses connaissances sont de ce fait exprimées par les deux ouvrages cités ci-dessus en tant que facteur d'aisance pour l'apprentissage des savoirs à l'intérieur même du musée et vice-versa.

En conclusion du présent chapitre, il semble indiqué de souligner les propos de Cohen (2002) « les contraintes de l'école sont alors transposées dans les murs du musée » (p.25). Dès lors, il importe de trouver un juste équilibre entre la fonctionnalité des deux établissements tout en prenant en considération la nécessité de la non-scolarisation du musée.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine et bref historique

En Europe, le partenariat entre le musée et l'école ne s'est pas construit hâtivement. Cohen (2002) distingue 2 périodes dans l'évolution de la relation entre l'école et le musée. Il s'agit des tranches d'années de 1945 à 1970 et de 1970 à nos jours¹¹. Le recours à ces deux phases permet de souligner les événements clés dans l'évolution de ce partenariat.

La première tranche d'années connaît l'ouverture des portes du musée, qui implique le réaménagement de l'institution et la formation du personnel. Dans un premier temps, les musées conservaient uniquement des objets, des documents du temps passé (Cohen & Girault, 1999). Mais vient alors un changement de statut du musée (J. Davallon, 1992), en effet, il ne s'agit plus d'y conserver des biens historiques ni d'y poursuivre uniquement des recherches à leur sujet, mais d'ouvrir l'institution en tant que lieu de communication. Il est question d'entrer « dans une procédure de médiation entre le public et ce qu'ils (les musées) lui présentent, c'est-à-dire des

¹¹ Ces dates concernent le développement du musée en Europe.

objets ou des savoirs » (p12). En d'autres termes, de permettre qu'une relation puisse se construire entre l'objet, le savoir et les visiteurs.

De prime abord ce sont les enseignants qui « jouent » le rôle de médiateurs. Au fil du temps une progression a lieu en ce qui concerne la mise à disposition de matériels. Cependant, Cart (1953) reproche la non mise en place de médiateurs hors du cadre scolaire, capables de prendre en main ces visites. Il en va de même pour Cohen (2002) qui, dans son ouvrage, appuie ces propos en relevant le comportement actif des enseignants au sein du musée.

C'est au fil du temps que les établissements muséaux prennent en compte l'importance de former le personnel pour accompagner les élèves et que se constituent alors des services dits « pédagogiques » ou « éducatifs » (Fauche, 2008). De ce fait, vers 1950, le musée devient un lieu d'acquisition de connaissances pour le public scolaire. Cependant, les années consécutives amènent à la scolarisation du musée suite à différents facteurs soulignés par C. Cohen (2002). Il en va du vocabulaire utilisé au sein même du musée qui reprend les termes employés en classe, mais aussi de la place des enseignants dans la visite de groupes d'enfants.

Par conséquent, le terme partenariat ne peut être retenu compte tenu des buts essentiellement cognitifs de ces visites, qui favorisent les circonstances conduisant exclusivement à une transposition de l'école au musée. Une telle situation ignore les spécificités du lieu visité en ne respectant pas une vraie relation entre les deux entités, puisqu'elle impose des comportements et situations scolaires au sein d'un autre établissement.

L'importance de prendre en considération les spécificités des deux institutions apparaît uniquement à partir de 1970 ; la déscolarisation du musée débute. Dans son ouvrage, A. Fauche (2008) mentionne que l'on « voit progressivement apparaître des services « culturels » qui remplacent » (p.3) les précédents. Le musée devient alors un établissement différencié de l'école et par conséquent un partenariat s'établit peu à peu à juste titre.

Le rapport au savoir connaît lui aussi une évolution (Cohen, 2002). En effet, de nombreux savoirs commencent à être divulgués par le biais de la radio, de la

télévision et ont, par conséquent, un réel impact sur la pédagogie des enseignants. Dès lors, l'enseignant n'agit plus comme seul transmetteur des savoirs pour les élèves et désormais il se doit d'aiguiller ces derniers parmi la quantité d'informations reçues de par l'accroissement des médias. La connaissance n'est donc plus livrée d'une manière directe à l'élève par le biais de la pédagogie frontale. Dès lors, il est question de construction de sens, de permettre à l'élève de former ses connaissances en étant guidé dans ses apprentissages (Cohen, 2002).

En ce qui concerne l'évolution au sein de l'établissement muséal, au niveau de la Suisse, Fauche (2008) mentionne l'émergence de la profession, en 1989, de « chargé de médiation culturelle », sous l'accord des deux comités de « l'Assemblée des Musées Suisses (AMS/VMS) et de l'International Council of Museums (ICOM) »¹². L'espace muséal reste inchangé a contrario du statut des médiateurs, reconnu dorénavant comme une profession en soi. Ces derniers permettent d'établir des liens entre l'objet et le visiteur. Ils n'ont pas pour but d'enseigner une notion aux élèves, contrairement à l'enseignant qui a pour intention de leur apporter de nouvelles connaissances au sein même du musée, par le biais de la médiation culturelle, afin de réutiliser ces savoirs en classe. En d'autres termes, pour les médiateurs, il ne s'agit plus d'une perspective de transmission, mais "d'aide, de guide" pour le visiteur dans le but qu'il puisse donner du sens aux divers objets auxquels il se trouve confronté.

1.2.2 Cadre théorique

Le groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM¹³) a entrepris diverses recherches en ce qui concerne l'éducation muséale au Canada. Il y est question de l'analyse de différentes situations pédagogiques mises en place dans plusieurs classes, en procédant à des comparaisons entre un groupe de contrôle et un groupe expérimental (Allard, Larouche, Lefebvre, Meunier & Vadeboncoeur, 1996). Cette

¹² Fauche, A. (2008). La médiation scientifique et culturelle de musée. *Document de travail, Genève, Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences*. 2 – 5. De nouvelles ambitions, un nouveau métier, para. 1

¹³ Le GREM (groupe de recherche sur l'éducation et les musées) a été fondé en 1981 par des professeurs, quelques étudiants, des muséologues et conseillers pédagogiques à l'université du Québec à Montréal. Ayant comme domaine de recherche l'éducation muséale, ces derniers ont pour but de développer des programmes éducatifs, des modèles pédagogiques qui promeuvent la collaboration entre les institutions scolaires et muséales.

démarche a permis de rendre compte des acquisitions de nouvelles connaissances chez les élèves par le biais du musée. Cependant, une meilleure progression de ces derniers « tant au niveau cognitif qu'affectif » (p.5) est favorisée lorsque l'élève devient actif dans sa visite du musée (Allard et al., 1996). Un élément également relevé dans l'ouvrage de Cora Cohen (2002) qui souligne l'approche à l'objet plus bénéfique pour les connaissances de l'élève lorsque ce dernier est sollicité tout au long de sa visite.

Suite à ces recherches, le GREM a établi un modèle didactique, présenté dans la figure ci-dessous, pour amener à l'utilisation du musée à des fins éducatives.

Ce dernier est constitué de cinq colonnes, dont la première indique un temps pour chacune des trois lignes comprenant les phases avant, pendant et après la visite du musée, suivi de l'établissement où se déroule la phase proposée soit musée ou école. La troisième colonne comprend les différentes étapes de l'apprentissage (préparation, réalisation, prolongement), afin de poursuivre par la démarche de recherche menée par les auteurs (interrogation, collecte de données et analyse, analyse et synthèse), pour terminer avec l'attitude adoptée par l'élève-visitateur face à l'objet (questionnement sur l'objet, observation de l'objet, appropriation de l'objet).

Au niveau de l'élève, la première phase a pour intention de le préparer, c'est-à-dire de le mettre en situation d'approche de l'objet, de l'amener à se questionner afin qu'il puisse, dans un deuxième temps, observer ce dernier durant sa visite au musée pour en acquérir diverses connaissances. La dernière phase comprend le retour à l'établissement scolaire qui permettra à l'élève de s'approprier l'objet et de démontrer l'acquisition de ses connaissances.

Figure 1 Modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives

Avant	→ École	→ Préparation	→ Interrogation	→ Questionnement sur l'objet
Pendant	→ Musée	→ Réalisation	→ Collecte de données et analyse	→ Observation de l'objet
Après	→ École	→ Prolongement	→ Analyse et synthèse	→ Appropriation de l'objet

Tel que le soulignent Allard, Larouche, Lefebvre, Meunier & Vadeboncoeur (1996), ce modèle

[...] n'oppose pas ces deux institutions; il les réunit. À l'épreuve, il s'avère fort efficace. De nombreux travaux conduits dans plusieurs musées, à plusieurs ordres d'enseignement en témoignent, dont la thèse de Lise Filiatrault (UAQM, 1995), rédigée à partir d'une expérimentation conduite avec des élèves de maternelle au Musée ferroviaire canadien de Delson/Saint-Constant; celle de Maryse Paquin (UQTR, 1994), conduite avec des élèves de quatrième année du primaire au Musée des arts et traditions populaires du Québec; [...] celui de Marie-Martine (UQAM, 1992), avec des élèves de sixième année du primaire au Centre d'histoire de Montréal; celui de Marie-Claude Larouche (UQAM, 1993) avec des élèves de sixième année du primaire au musée de la ville de Lachine (pp.7-8).

Les recherches canadiennes évoquées dans leur ouvrage sont présentées comme ayant toutes connu des résultats positifs s'agissant de l'acquisition des connaissances par les élèves. C'est pourquoi l'utilisation du modèle didactique du GREM retient tout particulièrement mon attention et prend une place importante dans la planification et l'organisation de ma séquence didactique¹⁴

Sous un point de vue helvétique, la chercheuse Suisse M.-D. Frésard-Doise (1980), s'est intéressée au fonctionnement de l'apprentissage des notions graphiques chez des enfants de 9 à 12 ans. Sa recherche est construite sur le thème de « la représentation de l'éloignement » et sur l'intégration de cette notion par les élèves. Afin de démontrer son hypothèse de l'apport de l'interaction sociale au sein du développement cognitif de l'élève, la chercheuse a organisé trois visites au musée des beaux-arts avec dix-huit classes sous différentes formes : 9 classes ont participé à des visites guidées sur divers sujets (les tonalités du tableau, les couleurs, les caractéristiques, etc.) a contrario des 9 classes contrôle qui ont pris part à des visites avec concentration spécifique, par le biais du questionnaire, sur le thème de l'éloignement. Précédant la visite, un test a été fait par tous les élèves, suivi d'un

¹⁴ Voir 2.2.4

second test à posteriori. Une fois comparés, ces deux tests ont abouti à des résultats démontrant l'acquisition de plus amples connaissances suite aux visites commentées.

A l'égard de l'enseignant, Giglio, & Perret-Clermont (2012) ont proposé une « nouvelle approche méthodologique dans l'intention de développer une activité pédagogique » (p.127) intitulée le PAO¹⁵, son but est d'améliorer la potentialité de la séquence proposée. Cette dernière permet à l'enseignant d'établir une séquence prévoyant les réactions des élèves, les consignes à donner, le matériel à utiliser, les questionnements à lever et ce, avant que les enfants n'interviennent eux-mêmes dans la réalisation de l'activité en question. Au sein de cette méthodologie, le déroulement de l'activité est filmé afin d'être visionné et analysé à la suite de l'enseignement. Pour terminer, l'enseignant devient observateur en comparant les résultats de la situation initiale et ceux de la phase terminale de la séquence. Cette méthodologie permet de rendre compte des écarts pouvant intervenir entre ce que l'enseignant souhaite atteindre à travers sa didactique et l'acquisition véritable des élèves. En effet, la réalité des actions peut s'avérer différente des éléments attendus lors de l'établissement de la séquence didactique, tant au niveau des lacunes que des réussites. Il s'agit de distinguer le travail mis en place par l'enseignant de celui réellement réalisé par l'élève, afin de porter des modifications à la tâche dans l'objectif d'améliorer les buts et visées de la séquence proposée.

L'utilisation d'une telle méthodologie au sein de mon travail a pour intention de remettre en cause la séquence didactique proposée, dans le but d'améliorer l'apprentissage de nouvelles connaissances par les élèves suite à la visite de l'exposition. Cependant, la démarche proposée ici n'est qu'en partie inspirée du PAO. En effet, l'observation se fera uniquement par le biais de mes notes, des réactions des élèves, de leur retour sur la visite et du travail fait par eux. Le recours à l'utilisation d'une caméra, comme proposé dans la méthodologie de Giglio, & Perret-Clermont (2012), ne me semble pas fondamental dans le cadre de la séquence au musée et de la récolte de données, ces dernières étant essentiellement axées sur l'analyse du travail des élèves et l'évolution de leurs apprentissages.

¹⁵ PAO : prédire, agir, observer

Ces différents ouvrages traitent de la place de l'enseignant ou médiateur dans l'apprentissage des élèves. Les connaissances acquises lors d'une visite dans un établissement hors murs scolaires diffèrent selon les propos tenus face aux enfants. Par conséquent, une remise en question de la séquence par l'enseignant peut s'avérer profitable dans le cas d'une non-acquisition des connaissances voulues par les élèves.

L'enseignant doit réfléchir à la séquence en fonction de la thématique retenue et des objectifs à atteindre par les élèves. Pour le présent travail de recherche, le thème exploité concerne le cadrage dans la photographie. C'est dans l'ouvrage de Claude Reyt (2005), principalement destiné aux enseignants, que sont mentionnées et explicitées différentes notions, tel un cadrage avec motif centré, décentré, à points de vue différents pour un sujet identique. Ce livre, riche en contenu, propose plusieurs situations didactiques amenant à la compréhension des diverses utilisations du cadrage. Ainsi, l'enseignant travaillera ces notions avec les élèves pour leur permettre de les consolider ensuite pratiquement dans des situations précises d'apprentissage, plus particulièrement au sein même du musée. Tel que cité ci-dessus, l'apport de l'apprentissage par le biais du questionnement, dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, a été relevé par M.-D. Frésard-Doise¹⁶. Il appartient à l'enseignant d'amener l'élève à réfléchir sur le « pourquoi du cadrage : que souhaite-t-on montrer ? » (p.28) (Claude Reyt, 2005), afin de le voir assimiler les notions travaillées, leur utilité, pour ensuite les appliquer.

1.2.3 Synthèse

Avant de conclure ce premier chapitre, il s'agit de synthétiser les différents éléments encadrant ma problématique. Premièrement, mener une activité avec les élèves hors des murs de l'établissement scolaire est majoritairement synonyme de dépaysement, plaisir, nouveauté, partage et apprentissage. Cette démarche peut être considérée comme une sortie pédagogique ou récréative, cependant il est nécessaire de définir les différences entre ces deux appellations.

¹⁶ Source: Raffier-Malosto, J., & Anzieu, A. (1996). *Le dessin de l'enfant: De l'approche génétique à l'interprétation clinique*. (pp. 29-31). Grenoble : La Pensée sauvage.

D'abord, la sortie scolaire ne comporte pas nécessairement d'apprentissage à la clef. Tel est le cas lors d'une sortie récréative, qui peut toutefois être culturelle. L'activité extrascolaire est donc essentiellement divertissante ; l'exemple le plus concret concerne la course d'école. Ensuite, elle n'est pas inscrite au sein d'une séquence didactique a contrario d'une sortie pédagogique qui permet à l'élève de donner du sens à ses apprentissages. Lors d'une sortie dite pédagogique, il s'agit d'aller à la rencontre de l'environnement, des objets. Par conséquent, une telle activité se trouve incluse dans une séquence d'apprentissage et divers objectifs lui sont liés.

La documentation employée dans mon cadre théorique exposé précédemment et les ressources utilisées dans l'établissement de ce dernier mènent aux deux constatations suivantes :

1. De nombreux travaux sur l'intégration d'une visite au musée au sein d'une séquence didactique ont été menés et tous ont démontré l'apport du musée au sein de l'apprentissage. En effet, la sortie pédagogique au musée est riche en apport de connaissances et permet une toute autre approche du savoir que celle proposée en classe.
2. La prise en considération des différences entre l'école et cet établissement doit être au centre de la planification des situations pédagogiques au musée, afin d'éviter toute scolarisation de l'espace muséal.

Il va sans dire que la notion du temps a aussi son importance lors de l'établissement d'une séquence didactique à l'intérieur du musée. En effet, l'ouvrage de Gajardo (2005), démontre la nécessité de structurer le temps à disposition afin de l'utiliser à bon escient. Par conséquent, il est primordial d'avoir un « programme » et un procédé judicieusement réfléchis.

Dans son ensemble, la situation pédagogique amène l'élève-visitateur¹⁷ à s'interroger sur l'objet qui lui est présenté, à lui donner du sens par rapport à ses diverses interrogations, à ses remises en questions sur ses propres connaissances et aux différents liens qu'il peut établir. Par conséquent, il est nécessaire de permettre à l'élève d'acquérir ces connaissances en le guidant tout au long de son parcours

¹⁷ Elève-visitateur : voir définition page 4

d'apprentissage. D. Jacobi & O. Coppey (1995) affirment l'importance du rôle de l'école dans la compréhension des objets du musée présenté à l'élève-visitateur, car les connaissances qui sont acquises dans l'établissement scolaire permettront à l'enfant de tisser des liens et donc de faciliter ses apprentissages au sein même du musée. Cette situation est aussi transposable dans l'autre sens, car le musée apportera de nouvelles connaissances qui elles aussi permettront à l'élève de progresser dans ses apprentissages scolaires.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Les éléments théoriques en amont du présent chapitre permettent d'apporter de nombreux éclairages aux interrogations initiales.

La question posée au sujet du partenariat entre les institutions muséale et scolaire dans l'intention de favoriser les connaissances des élèves a vu le jour dans les années 40. Le musée se met à la disposition des enseignants, cependant, la mise à profit d'une telle institution demande à cette dernière d'être vigilante quant à son utilisation. En effet, les deux établissements s'inscrivent dans la transmission de la culture. Il s'agit donc de distinguer les spécificités de chacun d'eux, afin de les respecter et dans le but ici de ne pas assujettir le musée à la scolarisation¹⁸.

Par ailleurs, des connaissances préalables sont nécessaires à l'élève pour la compréhension des objets présentés au musée. Ceci nous amène à nous pencher sur la seconde question : Quel est l'apport d'un objet muséal dans l'acquisition des connaissances ? En vue d'y répondre, plusieurs aspects essentiels doivent être relevés et synthétisés dans un cadre théorique.

Premièrement, les objets dont est constitué le musée sont sources de savoir pour les élèves-visitateurs. Il s'agit d'éléments concrets sur lesquels on peut travailler afin d'en retirer un apprentissage, mais cela ne va pas de soi. En effet, la lecture de l'objet demande la possession de connaissances suffisantes pour pouvoir lui attribuer du sens. L'aide à apporter aux élèves, face aux exigences de cette compréhension, doit

¹⁸ Phénomène explicité au sous-chapitre 1.2.1

être réfléchi au sein d'une séquence judicieusement planifiée. Il en va de "guider" les enfants, afin de leur permettre d'atteindre les objectifs "voulus" suite à l'étude de l'objet. Par conséquent, la personne qui prend en charge les élèves tout au long de la visite a un rôle important dans l'acquisition des connaissances des élèves.

En effet, si à l'intérieur du musée l'observation et le questionnement sont les éléments clefs de la compréhension de l'objet, il est nécessaire de guider les élèves au sein de ces procédures dans l'intention de faire émerger les éléments indispensables à l'acquisition de celle-ci. La réponse à la deuxième question amène à se pencher sur la suivante: Comment intégrer une visite dans un pareil lieu culturel en nourrissant leur curiosité ? Divers ouvrages associent le musée au plaisir. L'élève-visitateur doit avoir ce sentiment lorsqu'il pénètre dans un tel établissement et vouloir manifester sa curiosité qui est nourrie par un questionnement, un questionnement sur l'objet devant lequel il se trouve. Par conséquent, pour faire émerger ces questions de l'élève-visitateur, il s'agit de le rendre actif dans son apprentissage et de l'amener à participer à des discussions.

L'interrogation sur la place du médiateur culturel lors d'une visite scolaire se trouve développée dans la recherche de M.-D. Frésard-Doise (1980) sur la perspective dans le dessin d'enfant. En effet, la chercheuse a démontré l'impact positif d'une visite commentée, centrée sur le sujet de l'étude, dans l'acquisition des connaissances des élèves.

Suite à ces diverses réponses, la visite d'une exposition photographique dans le cadre d'un apprentissage sur l'utilisation du cadrage avec une classe pourra, par conséquent, être envisagée dans le but de voir les élèves assimiler de nouvelles connaissances.

Ces derniers propos et les différents éléments de réponses exposés dans ce chapitre, amènent à une nouvelle question de recherche: Comment établir une séquence didactique, qui permette à un élément muséal d'être le déclencheur d'un apprentissage, en l'occurrence du cadrage photographique, tout en respectant les spécificités de ces deux institutions que sont l'école et le musée ?

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Afin de pouvoir répondre à cette question, il s'agit d'explicitier les fondements méthodologiques du présent travail.

Le thème de mon mémoire concerne les apports de la médiation culturelle dans l'apprentissage des nouvelles connaissances. Le choix d'une thématique ayant un apprentissage à la clef est donc essentiel dans la mise en place de la présente méthodologie. A noter que la situation didactique et l'analyse des données proposées dans la suite de ce chapitre sont propres au contexte de cette recherche. Par ailleurs, j'ai choisi, en compatibilité avec le PER¹⁹, la notion de cadrage en photographie. Son application se passe dans une exposition temporaire au Musée des beaux-arts de la ville du Locle (MBAL).

La méthodologie mise en place permettra d'identifier les nouvelles connaissances des élèves après la visite de l'exposition. En d'autres termes, elle a pour but d'identifier les connaissances des élèves acquises au cours de la séquence didactique enseignée, afin de prouver le bénéfice d'une telle visite au sein des apprentissages.

2.1.1 Type de recherche

Suite aux diverses lectures et à la séquence didactique mise en place, ce mémoire présente une approche de type inductive s'appuyant sur les différentes recherches exposées et ouvrages cités précédemment. Concernant la séquence didactique, m'intéressant aux apprentissages des élèves, il me semble ici plus pertinent d'utiliser une méthodologie active, où mon enseignement fait partie intégrante de l'outil méthodologique, afin de suivre personnellement les enfants tout au long du processus d'apprentissage. De ce fait, une telle procédure comprend une recherche qualitative, en raison du type de récolte et d'analyse de données choisi.

¹⁹ PER : Plan d'étude romand

Ma séquence didactique sera enseignée dans une seule classe comprenant 22 élèves qui connaîtront chacun la même situation accompagnée de consignes données de manière identique. La récolte de données se présentera sous diverses formes : d'une part les élèves auront pris différents clichés, avant et après la visite du musée. Ces derniers seront analysés selon la méthode choisie²⁰ me permettant d'établir des comparaisons entre les connaissances initiales visibles sur les premières photos et les finales présentées sur leurs derniers clichés, capturés au terme de la séquence.

D'autre part, mes données comprendront également mes observations menées tout au long de ma séquence concernant l'attitude, la participation et l'intérêt des élèves au musée suite aux situations pédagogiques proposées. La prise en compte de ces éléments me paraît essentielle pour une remise en question éventuelle de ma situation didactique.

2.2 Nature du corpus

C'est une classe de 5^e Harmos²¹ de la ville de La Chaux-de-Fonds qui est mise à ma disposition dans le but de mener à bien ma récolte de données. Retenons que les élèves me verront quatre fois seulement en l'espace de quatre semaines. Leur étant présentée comme intervenante externe, ils s'attendent certainement à me voir dispenser des leçons sortant des apprentissages habituels. Malgré les circonstances, une telle situation n'a pas d'incidence directe sur leur propre progression d'apprentissage menée tout au long de la séquence didactique. Il est juste de signaler que l'enseignante titulaire de la classe sera présente au cours de la séquence, afin d'assurer une ambiance propice à l'apprentissage,

2.2.1 Population

Le choix du degré scolaire a été influencé par ma formation HEP, étant inscrite dans la filière pour l'enseignement en cycle 2, mais également par la disponibilité d'une enseignante prête à m'accueillir au sein de sa classe. Ainsi ma recherche s'est

²⁰ voir le déroulement de l'analyse au chapitre 2.3

²¹ Harmonisation dans toute la Romandie des objectifs visés pour le 1^{er} et 2^{eme} cycle. Source : CIIP. (2010-2014). PER : Plan d'étude romand. Consulté <http://www.plandetudes.ch/>

restreinte à une classe de 5^e de la ville de La Chaux-de-Fonds, comprenant 22 élèves âgés de 8 à 9 ans.

2.2.2 Choix du musée

Se trouvant à quelques minutes du Musée des beaux-arts de la Chaux-de-Fonds, la situation de la classe m'aurait permis de me rendre facilement dans cet établissement de la ville. Cependant, celui-ci étant alors fermé pour cause de rénovations, la visite aura lieu au Musée des beaux-arts du Locle. Ce dernier choix a été effectué pour de simples raisons pratiques et géographiques.

2.2.3 Choix de l'apprentissage

Le choix du thème de la séquence didactique mise en place dans le cadre de ce mémoire professionnel est apparu suite à la visite de l'exposition temporaire du MBAL²² intitulée « Enquête photographique neuchâteloise » et à sa compatibilité avec les objectifs d'apprentissage du PER. En effet, tel que cité au sein du plan d'étude dans la thématique culture du domaine disciplinaire des Arts au cycle 2, il s'agit d'amener l'élève à « s'imprégner de divers domaines et cultures artistiques », ceci :

...en comparant différentes œuvres

...en identifiant le sujet d'une œuvre, sa forme, sa technique

...en visitant des musées et des espaces artistiques, en y recueillant des informations.²³

La séquence proposée a pour but d'amener les élèves à acquérir les différentes notions de cadrage, sa fonction, son utilité en lien avec les objectifs opérationnels proposés par le PER.

²² MBAL : Musée des beaux-arts du Locle

²³ Issu de la rubrique «A 24 AV» du Plan d'études romand : https://www.plandetudes.ch/web/guest/A_24_AV/ consulté le 8 février 2016

2.2.4 La séquence : forme et contenu

L'établissement d'une séquence méthodologique du déroulement des diverses leçons va me permettre d'organiser mon enseignement. Comme exposé ci-dessus, les objectifs de cette dernière sont élaborés selon les finalités et approches exposées dans le PER.

Ma séquence didactique (annexe 1) sera menée au sein de la classe à raison d'environ 7 périodes planifiées sur 4 semaines. Les différentes leçons sont organisées selon le plan du GREM de la façon suivante :

- La 1^{ère} leçon se déroulera dans le cadre de l'établissement scolaire pour une phase de préparation comprenant la découverte de l'appareil photo et un début d'approche de la matière avec les premiers clichés des élèves.
- Lors de la 2^{ème} intervention les élèves seront au musée, face à l'objet, dans le but de les laisser s'adonner à l'observation.
- La 3^{ème} intervention s'élaborera à l'école afin d'exploiter les connaissances acquises lors de la visite.
- Pour terminer, la 4^{ème} leçon comprend un retour verbal des élèves sur leur dernier cliché et le choix du cadrage.

Plus précisément en amont de la séquence, la leçon se déroulera autour de l'école et au sein de cet établissement dans un périmètre donné. Le choix de ces lieux découle de la nature des photos exposées au musée, qui comprenaient des éléments naturels mais aussi diverses bâtisses. Le collège se situe lui en bordure de ville, à proximité d'un champ d'arbres et de maisons. Par conséquent, les sujets susceptibles d'être photographiés par les élèves et ceux exposés au musée ne se trouvent pas en total désaccord. Chaque élève aura la tâche de photographier trois éléments qui lui plaisent, c'est-à-dire qui les intéressent soit par leur couleur, leur forme ou encore qui les interrogent de par leur utilité ou leur esthétique. Un objet proviendra de l'extérieur et deux de l'intérieur du bâtiment scolaire. Cette quantité permet d'avoir non seulement plusieurs éléments à analyser, mais aussi d'appliquer les connaissances acquises dans une thématique différente de celle de l'exposition visitée. Effectivement, ce choix donne ainsi la possibilité de photographier des

éléments stables, immuables, à contrario de la nature qui peut varier en tout temps et particulièrement lors de cette saison hivernale.

Par la suite, l'enfant devra préciser de quel(s) élément(s) il s'agit en complétant la phrase par écrit : "j'ai voulu photographier..." (annexe 2). Cette procédure me permet d'identifier sur sa photo l'élément qui l'intéressait et d'analyser sa mise en valeur par le cadrage. Il s'agit donc de découvrir les connaissances initiales des élèves sur le cadrage, par un premier cliché qui constitue le pré-test. Ce dernier fait référence aux notions de pré-test et de test à posteriori employées par M.-D Frésard-Doise.²⁴

Les élèves ne se sont jamais rendus auparavant dans un établissement muséal avec leur enseignante. Par conséquent, une introduction concernant les règles de l'établissement, notamment vis-à-vis des comportements à adopter dans un tel lieu, est nécessaire. C'est pourquoi, lors de la fin de la première leçon, diverses explications pour la future visite du musée et les attitudes à y adopter sont données. Lors de la leçon suivante, ces dernières sont également répétées avant l'entrée à l'intérieur de l'établissement muséal.

La seconde intervention comprend la visite du musée qui se déroulera sous *un timing* d'une heure trente. Pour des raisons de gestion de la classe et pour une participation active des élèves²⁵, la classe sera partagée en deux groupes. L'un assistera à une analyse de trois photographies avec centration spécifique sur le thème de l'éloignement, par le biais du questionnement,²⁶ qui sera guidée et menée par moi-même.

En parallèle, le second groupe d'élèves répond, par deux, à diverses questions du cahier didactique (annexe 3), en compagnie de l'enseignante titulaire qui se charge de veiller à une atmosphère propice à l'apprentissage. C'est après 30 minutes que nous procéderons à l'intervention des groupes.

Lors de la troisième intervention, suite à la visite au musée des beaux-arts centrée sur le cadrage, les élèves prendront une nouvelle fois leurs trois clichés en guise de post-test. Pour cette ultime étape, la consigne sera de photographier les mêmes

²⁴ Voir sous-chapitre Cadre théorique 1.2.2

²⁵ L'importance de rendre les élèves actifs pour favoriser la progression des apprentissages se trouve explicitée en amont du chapitre 0

²⁶ La séquence didactique (annexe 1) contient de plus amples informations sur les diverses questions posées aux élèves.

éléments que lors de la première leçon, cependant en se mettant dans la peau d'un photographe.

Une quatrième et ultime leçon aura lieu dans le but d'entendre l'élève verbaliser son choix de cadrage. Ceci me permettra d'être plus attentive à la volonté de l'enfant de photographe tel objet de telle manière et selon quelle réflexion.

A noter que les différentes interventions explicitées dans ce sous-chapitre sont plus amplement développées dans la séquence didactique en annexe 1. Cette dernière comprend le matériel utilisé, les différentes phases de déroulement des interventions, les questions et discussions établies avec les élèves.

2.2.5 Récolte des données

La récolte de données se fera à l'appui des clichés photographiques tirés par les élèves. Une première photo avant le musée pour aboutir à une seconde après la visite. La mise en place d'un tel processus se trouve plus amplement explicitée au chapitre suivant. Ce moyen utilisé pour la collecte de données permet d'une part à l'élève d'être actif dans ses apprentissages par l'utilisation de l'appareil photographique, et d'autre part les deux clichés, une fois comparés, dégageront les éléments acquis ou non par l'élève au sujet de l'utilisation du cadrage dans la mise en valeur du sujet choisi. Par conséquent, il en va de constater une éventuelle évolution des connaissances des élèves suite à la visite de l'exposition.

Comme mentionné plus haut, les élèves seront questionnés les uns après les autres au sujet de leurs clichés finaux en répondant à la question suivante : « Pourquoi as-tu utilisé ce cadrage-là ? ». Les deux photos correspondantes seront présentes afin qu'il puisse analyser les changements intervenus et développer sa réponse, explicitant ses choix et démarches entre son premier et deuxième cliché.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données

Les informations récoltées grâce aux pré- et post-test seront traitées de la manière suivante : les deux photos de l'élève seront disposées sur une feuille A4, chacune dans un format 13X17 par photo²⁷. Cette disposition me permet d'avoir un visuel clair afin de procéder aisément à la comparaison des deux clichés pris avant et après la visite du musée.

Les deux clichés correspondants de l'élève sont analysés afin d'y découvrir un avant et un après, c'est-à-dire les connaissances initiales de l'élève, puis les notions enregistrées grâce à la visite du musée. L'aide d'un tableau (annexe 4) me permettra d'inscrire mes observations concernant les seconds clichés des élèves, en correspondance aux éléments de cadrage enseignés lors de la visite du musée. Ces derniers comprennent :

- Le cadrage en portrait ou paysage
- Le rapprochement ou l'éloignement du sujet
- Les objets parasites supprimés
- La présence plus forte de l'objet

Tous sont évalués à partir du premier cliché, afin d'identifier s'il y a eu amélioration de celui-ci suite à la visite du musée. Ces différents domaines peuvent être jugés soit comme acquis, non-acquis ou pas observés. La première notation peut être retenue dans le cas où il y a un changement majeur dans le domaine sélectionné, favorable à la situation photographiée. Dans le cas contraire, la non-acquisition concerne une non progression entre le premier cliché et le second, ce qui par conséquent n'améliore pas le cadrage de la photo ou constitue une régression de l'application du domaine étudié. Une rubrique « pas observé » prend sens lorsqu'il s'agit d'un élément déjà présent dans le premier cliché et qui apparaît aussi au deuxième. En effet, lors d'une bonne utilisation du cadrage dès le premier cliché, il s'agit

²⁷ La disposition des photos présentée en annexe 5 est propre à la mise en page du document. Ce choix permet au lecteur d'avoir une meilleure visibilité quant aux divers clichés comparés et regroupés selon les domaines choisis.

probablement d'une connaissance déjà acquise par le passé ; elle ne peut donc être définie comme apprise lors de la visite du musée.

2.3.2 Méthodes et analyse

Comme expliqué ci-dessus, mon analyse se fait en fonction des domaines définis dans ma grille d'observation (annexe 4), dûment complétée suite à la comparaison des clichés des élèves. Leurs commentaires sur l'utilisation d'un certain cadrage sont aussi pris en compte dans l'analyse des données, afin de connaître la volonté de l'élève dans l'utilisation de ce cadrage pour son sujet.

L'analyse se fait par domaine, démontrant l'acquisition ou non de la connaissance pour l'intégralité de la classe. Ce procédé me permet de rendre compte du nombre d'élèves ayant progressé dans leur apprentissage selon l'objectif. A noter que tous les clichés des élèves ne seront pas joints au présent mémoire, seules les photos les plus significatives y seront présentées.

Selon les résultats obtenus, la séquence didactique sera elle aussi remise en cause. Il en va de l'utilisation du PAO²⁸, afin de justifier les bienfaits ou non d'une telle séquence didactique dans l'acquisition de nouvelles connaissances dans l'apprentissage des élèves et de remédier à la séquence didactique mise en place.

²⁸ PAO : Prédire Agir Observé explicité au chapitre 1.2.2

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Suite à la visualisation de l'intégralité des photos et au libellé des grilles d'observations, voici l'analyse de mes résultats. Afin de préserver l'anonymat des élèves²⁹, ces derniers seront appelés selon leur numéro de groupe, soit de 1 à 11 en distinguant les binômes par la lettre a ou b. Cette intitulation me permet de garder la dénomination de mes clichés selon les groupes et d'y ajouter uniquement une lettre précisant l'élève du duo. Toutes les photos commentées ci-après sont présentes en annexe 5³⁰.

3.1 Point de vue global

Premièrement, un changement est survenu quant au nombre de photos. En effet, trois élèves ont malencontreusement effacé un de leurs seconds clichés de leur appareil photographique, ce qui fait un total de 63 photos récoltées lors du post-test à contrario de 66 au pré-test.

Après la comparaison des diverses photos, j'ai pu constater que la majeure partie des élèves ont su appliquer de nouvelles connaissances suite à la visite du musée. En effet, de nombreux changements ont eu lieu entre le post- et pré- test. Les résultats ci-dessous³¹ présentent l'application de la notion enseignée au niveau de leur dernier cliché.

²⁹ Pour faciliter la lecture de cette analyse, le masculin est utilisé pour désigner indifféremment les élèves du sexe masculin ou féminin

³⁰ Le renvoi à cette dernière a été volontairement omis tout au long du chapitre au profit d'une lecture plus aérée. Les clichés sont présentés dans l'ordre de leur présentation dans l'analyse.

³¹ Le développement des différents termes utilisés et leur signification se trouve explicité au sous-chapitre 2.3.1

Domaine	nombre de photos
Changement portrait/paysage acquis	13
Changement portrait/paysage non-acquis	7
Pas observé	43

Domaine	nombre de photos
Sans objet(s) parasite(s)	42
Avec objet(s) parasite(s)	10
Pas observé	11

Domaine	nombre de photos
Rapprochement/éloignement du sujet	44
Sans rapprochement/éloignement du sujet	6
Pas observé	13

Domaine	nombre de photos
Présence de l'objet plus forte	43
Présence de l'objet moins forte	7
Pas observé	13

Tableau 1 application de la notion enseignée aux seconds clichés

Plusieurs éléments sont à retenir de ce tableau. Les trois dernières rubriques ont plus de 40 photos comprenant une amélioration, soit 75% des clichés³², a contrario du premier domaine proposé. Cette différence s'explique par le nombre important d'images à travers lesquelles cette connaissance ne peut être observée. En effet, de nombreux élèves ont photographié en paysage lors de leur première et seconde photo, un mode qui était parfaitement propice à l'objet photographié, c'est pourquoi aucun changement observable ne peut être mentionné.

Concernant les deux derniers domaines, les chiffres sont particulièrement semblables ; ainsi 44 photos montrent un rapprochement ou éloignement du sujet et 43 ont une présence plus forte de l'objet qu'en situation première. Cette correspondance s'explique par la proximité des deux domaines et leurs critères respectifs. C'est-à-dire que la présence plus forte du sujet dépend d'une part du cadrage permettant d'avoir l'objet dans son intégralité ou fragmenté selon l'intention de l'élève, et d'autre part de l'absence d'objets parasites. En l'occurrence, ces derniers sont essentiellement éliminés au sein des clichés par un rapprochement du

³² A noter qu'il ne s'agit pas des mêmes photos pour toutes les rubriques, il s'agit d'un ordre de grandeur propre à chaque domaine.

sujet, ou au contraire intégrés afin de compléter la photo par un éloignement du même sujet permettant d'avoir l'objet dit parasite dans son entièreté.

3.2 Changement de cadrage portrait/paysage

3.2.1 Avec acquisition de connaissances

11 élèves ont pris la décision de changer de cadrage en utilisant le portrait à contrario du paysage. Lors du questionnement des élèves sur leur choix de cadrage, tous m'ont affirmé avoir pris cette décision dans le but de voir le sujet dans sa totalité.

G1a ; G7a : Les deux élèves ont opté pour un arbre de la cour, comme sujet de photographie. Chacun d'eux a photographié le même objet en choisissant un cadrage en portrait lors du second cliché, dans le but de voir l'arbre dans son entièreté. Un second exemple d'un sujet tout autre, comprend celui de G4b qui avait pour intention de photographier des casiers. L'utilisation du portrait permet non seulement d'avoir les portes des casiers dans leur totalité, mais également de supprimer les éléments parasites que constituent la fenêtre en arrière-plan et la poubelle au mur.

Dans une optique différente l'élève G11a a utilisé le cadrage portrait dans le but, selon ses mots, « d'enlever le tour pour avoir ce qui m'intéressait », en l'occurrence une sculpture. Par le biais de l'utilisation du paysage, l'élève a pu se rapprocher du sujet en éliminant les troncs d'arbres, le sapin, la cour et l'avant-toit du collège, afin de garder uniquement la sculpture.

3.2.2 Sans acquisition de connaissances

Seuls 4 élèves n'ont pas utilisé un cadrage portrait pour leur sujet qui y était propice. Il en va, entre autres, des élèves :

G3a et G6b : Le premier s'est intéressé au sapin, son changement de cadrage a été justifié par la volonté d'enlever le collège. Cependant, l'utilisation d'un autre format lui aurait permis d'une part de supprimer le collège, d'autre part d'avoir l'intégralité de l'arbre. En ce qui concerne le second élève s'intéressant à

l'établissement jaune, l'utilisation du format portrait aurait évité de perdre un bout de son toit et par conséquent assuré d'avoir la maison dans son intégralité.

3.3 Suppression des objets parasites

3.3.1 Avec acquisition de connaissances

Au total, 13 élèves ont au minimum une photo comprenant la suppression d'un ou de plusieurs objets parasites encombrant le sujet photographié. A noter que certains autres clichés de ces enfants ne comprennent pas d'observation possible, en effet ils ne contiennent aucun élément gênant dans la prise de vue.

G4b : lors de la verbalisation de l'élève sur le choix de son cadrage, ce dernier affirme avoir voulu enlever la voiture se trouvant en arrière-plan gauche et supprimer les arbres au-dessus du préau.

G5b : Il est intéressant d'observer la première photo de l'œuvre d'art. Celle-ci laisse apparaître la baie vitrée avec la luminosité qui en provient et une porte à droite de la photo. Sur son second cliché, la lumière venant de l'arrière-plan a disparu, il en est de même pour la porte, ne laissant place qu'à l'œuvre dans sa totalité.

3.3.2 Sans acquisition de connaissances

Il est intéressant de comparer la photo de l'enfant G5b explicitée ci-dessus avec celle de G7b. En effet, celles-ci ont le même sujet, cependant leur prise de vue est différente. G7b a reculé/dézoomé afin de laisser apparaître l'intégralité de l'œuvre ; toutefois l'acquisition de connaissances au sujet de la suppression des parasites n'est pas satisfaite en raison de l'apparition de la baie vitrée et de la porte sur son second cliché.

G2b : Malencontreusement le second cliché proposé est flou, mais son contenu reste visible à l'analyse. Le second cliché de cet élève est redressé à contrario du premier. Cependant, l'un des éléments perturbateurs, la marionnette, a été intégré dans sa totalité sur la photo. Une idée tout à fait valable, néanmoins les portes et une partie des escaliers apparaissent à droite de l'image et attirent notre regard, ne permettant pas au sujet de ressortir correctement cadré. Par conséquent l'objectif n'est pas acquis par cet élève.

3.4 Avec rapprochement ou éloignement du sujet

3.4.1 Avec acquisition de connaissances

Le cliché de G7b présente, comme mentionné au domaine précédent, un éloignement du sujet bénéfique à sa mise en valeur, ainsi expliqué par l'élève : « c'était trop près avant, l'art était coupé et penché alors j'ai reculé ». Ce qui, par conséquent, a permis à ce dernier de prendre son sujet dans son entièreté. Au total 16 élèves ont cadré de telle manière à avoir l'objet plus ou moins éloigné de façon bénéfique.

G1b : Tout d'abord, j'ai constaté que le premier cliché comprenait des éléments coupés du sujet. Lors de la seconde photo, l'objet photographié se retrouve entier, toutefois cela laisse apparaître des objets parasites. Lors de l'entretien avec l'élève, celui-ci m'explique qu'il souhaitait ne pas voir le but sous le filet de tchoukball. Cependant, il n'avait pas d'autre possibilité, car sa volonté première était d'avoir son sujet en entier. De par cette prise de conscience de l'élève, l'objectif est à mon sens acquis et ce, malgré une application qui n'est ici pas observable.

G2a : « je voulais voir que le bonhomme » est la phrase dite par l'élève. Ce dernier a donc utilisé le zoom afin de se rapprocher de son sujet et de l'avoir dans son intégralité au centre de son image. Le sujet est par conséquent plus amplement observable ici à contrario de la première phase.

G7a : le rapprochement du centre de l'œuvre permet de s'intéresser de plus près aux détails. Le cadrage a été réfléchi par rapport à la fleur, afin qu'elle se trouve au centre même de l'image. L'enfant a aussi développé en indiquant que le cliché lui semblait trop sombre en étant éloigné à contrario d'un zoom prononcé sur le centre de l'œuvre donnant plus de clarté.

3.4.2 Sans acquisition de connaissances

5 élèves n'ont pas cherché à modifier leur cadrage en s'approchant ou s'éloignant du sujet qui les intéressait afin de le mettre en valeur. Dans le cas de G9a, le point de vue a changé, ayant le bonhomme de face à contrario de profil dans la première prise. Cependant, la majeure partie de ses bras se trouvent désormais coupés, la tête également. L'intention d'utiliser un cadrage portrait était judicieuse, cependant

insuffisante pour la mise en valeur de l'objet, c'est pourquoi prendre du recul aurait permis d'avoir le personnage dans son entier.

3.5 Présence plus forte de l'objet

3.5.1 Avec acquisition de connaissances

Plus de la moitié des élèves ont au minimum un cliché avec une présence plus forte de l'objet en comparaison avec la première photo. Ce nombre élevé d'élèves est d'une part lié aux différents domaines vus précédemment. En effet, la suppression d'objets parasites, à titre d'exemple, engendre automatiquement une présence plus forte de l'objet. Ce raisonnement est aussi applicable lors d'un cadrage format portrait ou paysage.

G10b : l'élève a supprimé des éléments parasites, changé de point de vue en prenant de face la façade colorée tout en veillant à la centrer. De ce fait, l'élément photographié est plus amplement présent sur la photo, à contrario du cliché précédent.

G7b ; G10a : suite à un zoom sur le sujet et à la suppression des objets parasites, les éléments photographiés sont plus visibles. Concernant le cliché de G7b, la lampe située à côté de la sonnerie est supprimée dans le deuxième cliché, ce qui nous permet d'avoir un meilleur rendement du sujet. Il en va de même pour le second élève, supprimant un élément du plafond et la majeure partie du corps du personnage, ne laissant ainsi apparaître que son visage, auquel l'élève s'intéressait.

3.5.2 Sans acquisition de connaissances

5 élèves ont omis de changer de cadre afin d'avoir une présence plus forte de l'objet choisi.

G5b : La seconde photo se trouve quasiment inchangée par rapport à la première. La luminosité est moindre et un élément de la fenêtre apparaît à gauche du cliché. L'élève avait pour intention de photographier le plafond. Il aurait été préférable de diriger l'appareil photo vers celui-ci afin de faire disparaître les bordures du bas de la salle, par exemple.

G8a : La volonté de l'élève était d' « enlever les fils en haut » de l'alarme. Le rapprochement afin de concrétiser son choix a bien lieu, cependant la photo n'est pas proprement cadrée aux extrémités et présente des morceaux de béton autour de l'objet.

3.5.3 Un même élève, des résultats différents

Certains élèves ont connu des disparités entre leurs clichés. En effet, il se pouvait qu'un domaine évalué comme acquis pour une photo ne l'était pas pour les autres. Il est intéressant de remarquer que malgré l'amélioration d'une photo, l'apprentissage n'est pas forcément transposé dans un autre cliché.

G3a : l'élève s'intéressait à la toile d'araignée pour sa première photo d'intérieur. L'embrasure d'une porte y a été rajoutée ainsi qu'une partie du plafond, conduisant à une non-acquisition de la notion a contrario de son second sujet comprenant une bouche d'aération. En effet, les éléments situés au bas de la grille d'aération ont toutefois été éliminés lors de son second cliché. Par conséquent, je peux constater que l'apprentissage concernant les objets parasites perturbateurs n'a de ce fait pas été acquis puisque ceux-ci apparaissent sur l'une de ces photos.

G9b : On peut constater une nette amélioration de la photo prise à l'extérieur. L'enfant a indiqué avoir voulu photographier la maison. Cette dernière est cachée derrière les arbres au premier plan. C'est dans sa seconde photo que l'on remarque d'une part que la majeure partie des objets parasites ont été enlevés, d'autre part que la maison y est prise de face, au centre de l'image. Une évolution qui n'est pas peu estimable dans les connaissances de l'élève. Néanmoins, son deuxième sujet n'affiche pas les mêmes progrès. En effet, le mur coloré auquel l'enfant s'intéresse est peu mis en valeur. J'ai pu constater que les deux portes ne sont plus entrecoupées dans seconde photo, cependant viennent s'y rajouter des vitres, les lampes du plafond et la barrière d'escaliers attirant l'œil au premier plan.

Arrivé au terme de l'examen de ces résultats, je conclus qu'un apprentissage acquis devient donc une connaissance, qui doit pouvoir être appliquée à toute situation du même champ. C'est pourquoi, un élève ayant un élément non-acquis pour l'un des domaines parmi ses trois photos ne peut être noté comme ayant acquis la connaissance.

Suppression des objets parasites	nombre d'élèves
acquis	13
non-acquis	9
Total :	22

Rapprochement/éloignement du sujet	nombre d'élèves
acquis	17
non-acquis	5
Total :	22

Présence de l'objet plus forte	nombre d'élèves
acquis	17
non-acquis	5
Total :	22

Changement portrait/paysage	nombre d'élèves
acquis	11
non-acquis	4
Total :	15

Tableau 2 Nouvelles acquisitions de connaissances par les élèves suite à la visite de l'exposition

Selon le tableau ci-dessus, plus de 75% des élèves ont acquis la connaissance du rapprochement/éloignement en l'appliquant lors du post-test. Il en va de même pour une présence d'objet nettement plus marquée dans les seconds clichés. Les objets parasites causent encore problème à un grand nombre d'entre eux, néanmoins plus de 50% des élèves ont appliqué leurs nouvelles connaissances, suite à la visite, dans leurs secondes photos. Le changement du cadrage entre portrait ou paysage se limite à 15 élèves, un changement qui ne fut pas nécessaire pour tous les clichés des 7 autres enfants. Sur 15 élèves, 4 uniquement n'ont pas acquis cette aptitude.

A première vue, ces nombres démontrent que la majeure partie des élèves ont acquis des connaissances suite à la visite de l'exposition muséale. Cependant, tous les objectifs n'ont pas été atteints de la même manière par les élèves. En effet, certains d'entre eux ont compris l'importance d'éliminer les objets parasites afin d'avoir un meilleur rendu de la photo, mais n'ont cependant pas changé de cadrage

de portrait en paysage afin de mettre une fois encore leur sujet plus amplement en valeur.

3.6 Remédiation de la séquence didactique

Dans le cas où certains apprentissages n'ont pas été acquis, la remise en question de ma séquence didactique est nécessaire. L'utilisation du PAO³³ me permet de comparer les éléments attendus avec les événements qui se sont réellement passés.

En effet, plusieurs résultats ont été prédits lors de l'établissement de ma séquence didactique. D'une part j'avais pour intention de permettre à tous les élèves d'atteindre les quatre objectifs suivants, assurant un meilleur rendement du sujet photographique choisi. Ces derniers comprennent :

- La suppression des objets parasites
- Le rapprochement ou l'éloignement du sujet
- La présence plus forte de l'objet
- L'utilisation d'un cadrage paysage ou portrait

D'autre part l'acquisition des connaissances devait être menée par le biais du questionnement face à l'œuvre et à l'aide d'un cahier didactique afin de guider les élèves dans la direction des objectifs à atteindre.

Lors de la mise en place de ma séquence, j'ai admis qu'à notre époque tous les élèves ont déjà travaillé avec un appareil photo numérique. De fait, j'ai pu constater que seul un élève sur 22 n'avait jamais manipulé un appareil photo, ce qui, par conséquent, éliminait le facteur d'incompréhension de son fonctionnement et facilitait son utilisation pour 21 élèves.

La motivation est l'un des objets clés pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances. C'est pourquoi les propos tenus lors de la présentation du projet et du travail à mener, qui avaient été planifiés, ont bel et bien motivé les enfants qui ont de ce fait travaillé de manière sérieuse et consciencieuse. Il en va de même pour le respect des règles de vie au sein de l'établissement muséal, qui a été clairement présenté comme un lieu différent de la cour d'école et de la classe en elle-même.

³³ Développement de la méthodologie voir chapitre 0

C'est pourquoi, lors de la visite aucun problème comportemental n'a dérangé le bon fonctionnement des activités.

Comme mentionné ci-dessus, l'intérêt fut de motiver les élèves afin de favoriser l'apprentissage, ces derniers trépignaient véritablement d'impatience de commencer le cahier d'activité et de pouvoir visiter l'exposition. Une constatation des différentes remarques entendues à ce sujet : « on commence quand ? », « on peut y aller ? », « ah moi j'adore ça ».

Le cahier d'activités et les explications de diverses œuvres par le questionnement étaient deux moyens élaborés dans l'intention de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, tout en proposant un côté ludique et interactif afin de les motiver. En réalité, lors de l'interaction avec les élèves face aux œuvres et à mes questionnements, j'ai pu apprécier la participation très active de certains élèves à contrario de quelques autres. La majorité faisait preuve d'un réel intérêt, d'une part en posant des questions, d'autre part en levant la main pour donner réponse aux questionnements posés par moi-même ou un autre élève. Me rendant compte que l'activité proposée était passablement statique et les élèves étant de moins en moins attentifs, j'ai adapté la séquence en leur proposant d'utiliser leur main en guise d'appareil photo, de photographier un élément précis, puis de changer de point de vue. Ceci leur permettait d'être physiquement actifs et non plus statiques pendant un certain laps de temps.

Le cahier d'activités a cependant été plus apprécié que l'interaction entre les œuvres, les élèves et moi-même. Ainsi 80% des élèves m'ont déclaré avoir préféré le cahier d'activité à contrario des 20% restant n'ayant pas d'avis précis sur leurs préférences. Suite à ces observations, il convient d'en conclure l'importance du cahier d'activités dans plusieurs domaines. D'une part il permet à l'élève d'être autonome dans ses apprentissages, de procéder dans l'ordre qui lui convient le mieux, ce dernier pouvant être défini selon l'attirance de l'œuvre ou de la question posée. D'autre part, il permet d'avoir une trace écrite de la visite et des apprentissages proposés, car en effet certains élèves, n'étant que très peu auditifs, ont besoin d'un support écrit afin d'assimiler les connaissances. Ce retour positif concernant le cahier pédagogique permet d'affirmer qu'il a une place importante lors d'une visite au musée et les résultats obtenus avec les clichés en sont significatifs.

Néanmoins, il ne faut pas négliger un enseignement fait d'interactions entre les élèves et l'objet à travers l'enseignant. Tel que l'a mentionné M.-D. Frésard-Doise³⁴ dans sa recherche, l'acquisition de plus amples connaissances s'ensuit avec les visites commentées. En effet, ces dernières m'ont aussi permis de relever les éléments à travailler avec les élèves, de pousser leur réflexion lors de réponses erronées sur le vif, à contrario d'un cahier d'activité dont la correction se fait en un deuxième temps. L'exemple significatif d'une telle observation est celui d'un élève ayant commencé par le cahier didactique (annexe3) pour ensuite travailler avec moi. Lors d'une question concernant l'orientation de l'appareil pour photographier l'entier de l'arbre, ce dernier a répondu vouloir tenir l'appareil en paysage. Après explications, l'enfant a su rectifier son erreur lors de la correction du cahier didactique. L'explication orale a donc eu un impact sur ses connaissances et ce dernier est visible dans son cliché (voir l'élève G4b en annexe5).

A propos des chiffres cités plus haut et la remarque faite au sujet du peu de résultats évaluables concernant le format portrait ou paysage, il serait judicieux de modifier l'apprentissage afin de pouvoir identifier cet objectif comme acquis ou non. De ce fait, ce dernier pourrait être travaillé de manière individuelle en demandant aux élèves de photographier un sujet précis (l'arbre est l'exemple même travaillé par certains élèves³⁵) afin de se rendre compte si l'utilisation d'un cadrage portrait est mise à profit pour ce sujet.

Comme prévu, nous avons passé deux heures au total entre les murs de l'établissement muséal, cependant ce temps comprend l'explication des comportements à adopter au musée, le vestiaire, la distribution du matériel et son explication ainsi que la correction en plénum du cahier didactique. C'est pourquoi les élèves n'ont eu que 30 minutes d'apprentissage autonome et 30 minutes de travail avec moi-même, auxquelles il faut rajouter environ 20 minutes de corrections du cahier. Suite à mes observations et aux remarques des élèves, j'ai pu en déduire que certains se sont retrouvés frustrés de ne pas avoir eu un moment pour visiter le musée tel qu'ils le voulaient et de n'être pas allés voir les autres expositions. Cette

³⁴ Source: Raffier-Malosto, J., & Anzieu, A. (1996). *Le dessin de l'enfant: De l'approche génétique à l'interprétation clinique*. Ed. La Pensée sauvage, pp 29-31

³⁵ voir les élèves G1a et G7a en annexe 5

constatation m'amène à la conclusion suivante : il serait préférable de permettre aux élèves d'avoir un temps pour eux afin qu'ils puissent visiter le musée à leur guise, prendre leurs marques et apprécier les œuvres sans questionnements ouverts³⁶. Cependant, il ne faut pas oublier qu'une visite de plus de 2 heures n'est pas profitable pour les enfants. En effet, ces derniers fatiguent et leur faculté de concentration diminue au fil des minutes. C'est pourquoi je conseillerais d'aller à deux reprises au musée, afin de permettre aux élèves de découvrir pleinement l'établissement muséal et ses expositions pour éviter toute frustration, tout en leur permettant d'avoir une bonne attention lors de l'apprentissage des objectifs à la clef. En l'occurrence, il s'agit également de laisser l'élève questionner ses savoirs en se trouvant face à l'œuvre sans qu'il soit pleinement conscient qu'il s'agit d'établir de nouvelles connaissances.

Suite aux différents résultats et aux constatations faites dans mon observation en parallèle aux prédictions posées lors de la mise en place de ma séquence, je constate qu'il y a une nette amélioration des connaissances comparativement au premier cliché. Il est donc essentiel de guider l'élève au long de la visite, de diriger son questionnement sur l'objet afin qu'il acquière les connaissances voulues. Selon mes observations lors de l'interaction entre les élèves, l'objet et moi-même, il est également important de ne pas omettre le besoin de l'élève d'être passablement actif physiquement lors de l'apprentissage dans le but de préserver toute son attention. Néanmoins, le plaisir³⁷ doit rester le maître mot d'une visite muséale, car c'est avec ce dernier que l'on apprend de manière plus efficace et avec motivation.

³⁶ Les questionnements font référence au cahier didactique et à l'apprentissage par le biais du questionnement mené par moi-même.

³⁷ L'importance du plaisir est plus amplement explicitée mi-chapitre 1.1.2

Conclusion

M'intéressant à la médiation culturelle, mon intention à travers ce mémoire professionnel était de pouvoir confirmer l'apport positif d'une visite d'une exposition muséale dans l'acquisition des connaissances des élèves. De nombreux ouvrages ont été lus, afin de répondre à plusieurs questionnements de départ³⁸, préparant ainsi la suite de mon travail. Il était par ailleurs essentiel d'établir une séquence didactique, menée par moi-même, afin d'assurer un enseignement tel qu'imaginé et de le corriger spontanément le cas-échéant.

Suite aux premières interrogations et diverses réponses, ma question finale sur laquelle s'est construite ma recherche se formule ainsi « comment établir une séquence didactique qui permette à un élément muséal d'être le déclencheur d'un apprentissage, en l'occurrence du cadrage photographique, tout en respectant les spécificités de ces deux institutions que sont l'école et le musée ? » Je peux citer plusieurs éléments d'importance. Premièrement, l'établissement de ma séquence didactique s'est fait à l'aide de divers documents proposant des situations d'enseignement favorisant l'apprentissage. La lecture de ces derniers m'a permis de situer les éléments clefs d'une telle séquence et de les adapter au contexte de la classe, de l'exposition visitée et des apprentissages visés. Il est donc essentiel de prendre en compte ces divers éléments pour juger du résultat portant sur le positif. Les activités proposées au musée, le temps à disposition, l'organisation des différentes leçons sont des facteurs changeant le résultat final. En effet, une partie des élèves n'ont pas acquis de nouvelles connaissances. Il se peut que le temps passé au musée n'ait pas été suffisant pour leur permettre d'acquérir véritablement les éléments étudiés. Toutefois, il ne s'agit pas d'augmenter le temps d'apprentissage de la leçon, mais celui de la fréquentation de l'espace muséal. C'est-à-dire, de s'y rendre à plusieurs reprises.

Grâce à ma recherche, je ne peux qu'accepter d'amener mes futurs élèves dans un musée en ayant la conviction qu'une majorité de ces derniers retiendront divers éléments à condition qu'une séquence soit judicieusement adaptée à la situation.

³⁸ c.f. Identification de la question de recherche 1.3.1

Les découvertes effectuées au cours de mon mémoire et la lecture des différents ouvrages sont des ressources réutilisables lors d'une visite d'un musée avec ma future classe. Car les résultats obtenus démontrent visiblement une évolution dans les apprentissages des enfants suite à la mise en place de ma séquence didactique propre à cette recherche. De plus, la motivation des élèves constitue une approche de la connaissance par le plaisir, l'intérêt, et je suis convaincue qu'une telle atmosphère favorise de l'apprentissage.

La mise en place de ma récolte de données a été très enrichissante. En effet, j'ai pu découvrir l'organisation d'une visite scolaire, sa planification. L'enseignante m'a déchargée d'une partie du travail en s'occupant d'avertir les parents et la direction. Pour ma part, il était question de prendre contact avec le musée, de m'organiser avec les horaires des transports publics, de faire face à un *timing* à respecter le plus judicieusement possible, de m'interroger quant à la question d'un coût éventuel pour ce qu'il en est des transports dans cette situation-là, de veiller à l'intégralité du matériel à apporter. L'ensemble de ces facteurs fait totalement partie d'une sortie hors établissement scolaire. De ce fait, j'ai pris confiance quant à l'organisation à mettre sur pied lors d'une sortie et à la responsabilité à laquelle je suis tenue.

Au sujet de l'analyse, j'ai rencontré des difficultés avec le nombre de clichés demandés aux élèves. En effet, ayant exigé trois clichés par élève, je me suis rendu compte de la difficulté à analyser ces derniers par rapport aux connaissances acquises des élèves. Il m'a fallu modifier le visuel de mon tableau d'observation afin de rendre plus perceptibles les critères sélectionnés, dans l'intention d'en avoir une vision d'ensemble. Cependant, l'utilisation d'un pareil nombre de photos par enfant m'a permis de me rendre compte qu'un domaine acquis sur une photographie peut être non-acquis sur une autre. Par conséquent, je peux en conclure que l'élève n'a pas acquis l'objectif demandé, celui-ci n'étant pas appliqué à tous les clichés.

Ce travail m'a également permis d'apprécier l'ouverture des musées à l'accueil de classes, les dispositions mises en place pour rendre la visite agréable, mais également leur disponibilité à répondre à toutes questions. Il est vrai que le temps consacré à la préparation des leçons n'est pas moindre, de plus je me dois de me déplacer préalablement dans le lieu à visiter afin d'étudier l'exposition et ses

ressources dans le but de les utiliser à bon escient. Un aspect pouvant décourager les enseignants à se rendre dans un musée avec leur classe. Cependant, les musées organisent eux-mêmes des cahiers d'activités, des visites guidées pour des élèves d'âges divers. Il ne faut donc pas hésiter à se rapprocher de leur personnel afin de prendre connaissance des nombreuses prestations que ce dernier peut offrir à une classe et son enseignant.

Plusieurs conditions influencent les résultats obtenus. Notamment en ce qui concerne la classe (les comportements, l'attitude, la motivation, la participation,...), l'exposition visitée et les activités proposées. C'est pourquoi, dans une perspective de prolongement de mon travail, il serait intéressant d'appliquer cette même séquence dans une classe parallèle afin de comparer les résultats obtenus et de déterminer si les facteurs environnants sont suffisamment pesants pour modifier les résultats d'une classe à une autre.

D'autres questions peuvent également tenir lieu de prolongement, notamment concernant le nombre de fréquentations du musée permettant à l'intégralité des élèves d'atteindre les objectifs. L'apprentissage dépend-t-il du nombre de visites au musée ou est-il essentiellement influencé par les activités menées ? Comme cité plus haut, je me suis également remise en question quant au temps consacré à la préparation des activités de la visite. Evidemment, la séquence conduite fait partie intégrante de la recherche, y compris l'investissement consenti. Par conséquent, il serait intéressant d'interroger des enseignants afin de connaître leurs ambitions quant à la préparation d'une telle séquence. Le temps accordé à l'élaboration d'une séquence didactique concernant une visite dans un musée est-il rentable au vu de l'acquisition de connaissances constatée ? La séquence didactique proposée ici est propre à l'exposition et aux objectifs sélectionnés. Qu'en est-il de mener une séquence, comprenant les mêmes éléments que celle-ci (cahier d'activité, questionnement, interactions) pour un thème différent ? La structure de la séquence est-elle applicable en toutes circonstances ? Ceci ne reste qu'une supposition que j'aurais plaisir à vérifier avec ma propre classe en organisant de telles activités. D'autres idées d'élargissement peuvent être envisagées, ces dernières étant autant de propositions parmi d'autres. Bien entendu la thématique peut être approfondie par

toute autre personne s'intéressant à cette question.

En conclusion de ce travail de mémoire professionnel, je souhaite qu'il donne la motivation nécessaire à chaque titulaire de classe d'organiser de telles visites dans un musée. On prendra en considération son réel apport qui est selon moi, suite aux résultats de mon travail, vraiment positif quant à l'acquisition de nouvelles connaissances et au plaisir partagé par les élèves.

Références bibliographiques

Chapitre 4. Bibliographie

4.1 Monographie

Allard, M. (1999). Le partenariat-école-musée: quelques pistes de réflexion. *L'école et ses partenaires scientifiques*, ASTER N°29. Paris : INRP.

Allard, M., Larouche, M. C., Lefebvre, B., Meunier, A., & Vadeboncoeur, G. (1996). La visite au musée: lieu d'apprentissage et de développement. *Réseau*, 27(4), 14-19.

Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Buffet, F. (1995). Entre école et musée: le partenariat culturel d'éducation. *Publics et Musées*, 7(1), 47-66.

Caillet, É., & Lehalle, E. (1995). *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Paris : PUL.

Cart, G. (1953). *Les conservateurs de musée et le personnel enseignant*. Museum International (Edition Française), 6(4), 228-236.

Cohen, C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariat école-musée*. Paris : L'Harmattan.

Davallon, J. (1992). Introduction. Le public au centre de l'évolution du musée. *Publics et Musées*, 2(1), 10-18.

Fauche, A. (2008). La médiation scientifique et culturelle de musée. *Document de travail*, Genève, Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences.

Frésard-Doise M.-D. (1980). *La représentation de l'éloignement dans des dessins individuels et collectifs d'enfants de neuf à douze ans* (thèse de doctorat inédite). Université de Genève

Gajardo, A., & Perregaux, C. (2005). *Entre école et musée: les visites scolaires: apprendre la diversité culturelle au musée?: des enseignantes au Musée d'ethnographie de Genève*. Uni. de Genève, Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A. N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. In *Formation et pratiques d'enseignement en question* (Vol. 14, pp. 127-140).

Jacobi, D., & Coppey, O. (1995). Introduction-Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Publics et Musées*, 7(1), 10-22.

Jost, C. S. ; Staubli, G. & Grieve, N. (2014). Se rendre au musée avec l'école. Un guide pratique. *Berne : Association des musées du Canton de Berne (mmBE) en collaboration avec l'association suisse des médiateurs culturels de musée (mediamus)*

Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (version Française), 27(3), 431-452

Raffier-Malosto, J., & Anzieu, A. (1996). *Le dessin de l'enfant: De l'approche génétique à l'interprétation clinique*. (pp. 29-31). Grenoble : La Pensée sauvage.

Reyt, C. (2005). *Enseigner les arts visuels : l'image au cycle 3 guide pour l'enseignant*. Paris : Bordas.

4.2 Documents électroniques

Bulletin officiel de l'éducation nationale (1999). Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. Consulté <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/default.htm>

CIIP. (2010-2014). PER : Plan d'étude romand. Consulté <http://www.plandetudes.ch/>

Gaillot, B.A (2005). La formation des enseignants en art entre théorie didactique et pratique didactique : l'expérience française. Consulté http://www.pirap.be/emap/cahiers/wp-content/uploads/sites/2/2014/04/Gaillot_Formation-des-enseignants-en-art_-2005.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand (PER). Consulté <http://www.plandetudes.ch/>

Van-Praët, M. & Poucet, B. (1992). Education et Pédagogie 16(1). Ancien site internet de l'Académie de Grenoble. Consulté http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/seminaire/contreduc_partena.htm