



Communication

LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN FRANCE ET L'INTERDISCIPLINARITE : ENTRE ADHESION ET DIFFICILE MISE EN OEUVRE.

Thierry Philippot
Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM
LERP J.E 2537.
Thierry.philippot@univ-reims.fr



LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN FRANCE ET L'INTERDISCIPLINARITE : ENTRE ADHESION ET DIFFICILE MISE EN ŒUVRE.

Thierry Philippot

Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537.

Thierry.philippot@univ-reims.fr

Mots-clés : Discipline scolaire, Interdisciplinarité, Professionnalité, Pratiques d'enseignement, Curriculum.

Résumé

L'introduction dans le programme d'enseignement de l'école primaire française de « l'approche par compétences », tout comme le développement de nouvelles intentions de formation (par exemple, l'éducation au développement durable), peut se lire comme l'expression d'une volonté de « décloisonnement disciplinaire » de l'enseignement qui doit permettre aux élèves d'acquérir des « savoirs utiles » pour la vie en société. Ces évolutions posent la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire, plus particulièrement celle de la façon dont les enseignants font face à cette prescription. On peut penser que la situation de polyvalence du maître généraliste favorise le développement de démarches qui intègrent les savoirs ou, au minimum, réalisent des « ponts » entre les disciplines.

Pour discuter cette hypothèse, nous mobilisons les résultats de deux enquêtes. La première, un questionnaire réalisée auprès de 183 enseignants du primaire, visait notamment à faire émerger les conceptions de l'interdisciplinarité scolaire chez les enseignants du primaire. La seconde enquête, prend comme objet d'analyse les pratiques d'enseignement. Elle est constituée d'enregistrements vidéoscopiques de onze séances de géographie ou d'histoire réalisées au cycle 3, et suivies d'entretiens d'auto-confrontation.

A partir des résultats de ces enquêtes, cette communication tente de caractériser les formes d'interdisciplinarité mises en œuvre par les enseignants du primaire en interrogeant à la fois leurs conceptions de l'interdisciplinarité et leurs pratiques d'enseignement. Elle propose une réflexion empirique sur les relations entre géographie

et histoire, ainsi que sur les « freins » possibles au développement des perspectives interdisciplinaires.

Nous constatons qu'au-delà de leur diversité, les pratiques interdisciplinaires sont conditionnées par les grandes orientations données par le maître à son enseignement. Deux grands types de pratiques d'enseignement dominant en effet. Les premières sont centrées sur un enseignement monodisciplinaire, expression d'une logique de spécialisation disciplinaire. Dans ce cas, les formes d'interdisciplinarité se limitent bien souvent à des références ponctuelles, parfois implicites pour les élèves, à d'autres disciplines (rarement l'histoire) qui se trouvent alors en situation de dépendance. Les secondes s'organisent à partir de démarches de projet associant plusieurs disciplines, qui juxtapose alors davantage les disciplines qu'elle ne les intègre.

Plus généralement nous montrons que les perspectives interdisciplinaires dont on aurait pu penser qu'elles sont en quelque sorte "naturelles" chez des maîtres polyvalents, sont rarement mises en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire. Le travail interdisciplinaire ne relèverait pas de la « force des choses », (ici : le poste de travail), mais bien plutôt de démarches volontaires qui devraient affecter en premier lieu la formation des enseignants.

Introduction

L'introduction dans le programme d'enseignement de l'école primaire française de « l'approche par compétences », tout comme le développement de nouvelles intentions de formation (par exemple, l'éducation au développement durable, l'éducation à la sécurité, etc.), peut se lire comme l'expression d'une volonté institutionnelle de permettre aux élèves d'acquérir des « savoirs utiles » pour la vie en société et au delà de favoriser un « décloisonnement disciplinaire » de l'enseignement. Ces évolutions, qui peuvent être lues comme une remise en cause de la « forme scolaire » à laquelle est attachée la structuration en disciplines scolaires de l'enseignement, posent sous un angle nouveau la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire. Dans le même temps, l'institution scolaire accompagne ces évolutions d'un discours volontariste qui vise à développer chez les enseignants du primaire, des pratiques d'enseignement interdisciplinaires ou tout du moins des pratiques qui mettent en relation différentes disciplines scolaires. Ainsi, on peut lire dans l'introduction des programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008 que « la présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales ». De même, la globalisation horaire annuelle pour toutes les disciplines, en lieu et place d'un horaire hebdomadaire pour chaque discipline à enseigner, est supposée introduire dans les écoles une « souplesse » qui devrait permettre « aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs » (B.O.E.N, 2008, p.11). A l'école primaire, l'introduction de démarches interdisciplinaires pourrait sembler aller de soi, favorisée qu'elle serait par la polyvalence des maîtres.

La polyvalence est aujourd'hui au cœur de la professionnalité des enseignants du primaire français. Par polyvalence il faut entendre, en première analyse, le fait qu'un seul maître assure l'ensemble des enseignements aux élèves de la classe dont il est responsable. On peut alors penser que, dans le contexte des évolutions actuelles, la polyvalence des maîtres du primaire, favorise le développement de « pratiques interdisciplinaires ». Il s'agira dans cette communication de présenter les caractéristiques de la professionnalité enseignante au regard de la question de l'interdisciplinarité et d'envisager comment les nouvelles orientations de l'enseignement primaire, lancées notamment en 2006 avec l'introduction du « socle commun de connaissances et de compétences », et le discours qui les accompagne, entre en résonance, en tension ou en conflit avec cette professionnalité.

Après avoir posé la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire, nous présenterons la méthodologie et les deux enquêtes à partir desquelles nous tirons nos résultats empiriques. L'analyse des données produites, nous permet de contribuer à une réflexion sur les relations entre géographie et histoire, « polydisciplinarité interne » et celles entretenues avec les autres disciplines, « polydisciplinarité externe » (Audigier, 2006) au sein de l'école primaire, et d'envisager ce qui peut favoriser ou au contraire faire obstacle au développement des perspectives interdisciplinaires dans les pratiques d'enseignement.

1. La question de l'interdisciplinarité à l'école primaire

1.1 Un concept « polysémique et flou »

Le concept d'interdisciplinarité n'est pas récent. Toutefois, bien que les travaux et les écrits relatifs à l'interdisciplinarité scientifique ou scolaire soient nombreux, (Allieu-Mary, 1998 ; Audigier 2001, 2006 ; Develay, 1995 ; Lenoir, 1991 ; Lenoir & Sauvé, 1998 ; Levy, 2008 ; Morin 1977, 1990), l'interdisciplinarité n'en demeure pas moins un concept « polysémique et flou » (Morin, 1990) qui se voit attribuer des significations différentes selon les champs dans lesquels il est mobilisé.

Sans reprendre ici l'ensemble de la réflexion théorique, on retiendra qu'une des questions essentielles posée par l'interdisciplinarité, tant dans le champ scientifique que dans le champ scolaire, est celle des « disciplines ». L'interdisciplinarité peut être vue comme une remise en cause du statut des disciplines, voire marquer la fin des disciplines. Ainsi, par exemple, le sociologue Edgar Morin, dont les écrits ont fortement influencé la réflexion sur l'interdisciplinarité dans le champ scientifique, sans en appeler à une disparition des disciplines « les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à condition qu'elles gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons et des solidarités » (Morin, 1990), insiste sur une nécessaire transformation de leur statut, « il faut qu'une discipline soit à la fois ouverte et fermée » et « penser aussi que ce qui est au-delà de la discipline est nécessaire à la discipline pour qu'elle ne soit pas autonomisée et finalement stérilisée » (Morin, 1990). Si nous retenons l'intérêt de la mise en relation, de l'ouverture aux autres disciplines, notre perspective théorique pour penser l'interdisciplinarité scolaire (Lenoir & Sauvé,

1998) n'est pas celle d'une interdisciplinarité qui se créerait en dehors des disciplines existantes. De fait, c'est à partir des disciplines existantes qu'il importe de penser l'interdisciplinarité scolaire.

Dans cette perspective, comme l'écrit Nicole Allieu-Mary, le concept d'interdisciplinarité est alors à prendre comme « un vocable générique pour désigner les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale » (Allieu-Mary, 1998, p. 2). L'interdisciplinarité scolaire nécessitant « une interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes » (Allieu-Mary, 1998, p.15). Ainsi nous considérons que l'interdisciplinarité vise la mise en interaction de plusieurs disciplines « pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude donné. L'interdisciplinarité, au-delà de la simple juxtaposition de points de vue disciplinaires, met en œuvre la collaboration et l'intégration entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun » (Darbellay & Paulsen, 2008, p.3). L'interdisciplinarité scolaire comme nous l'entendons se distingue alors de la pluri-/multidisciplinarité, perspective dans laquelle « un objet d'étude donné ou un problème pratique à résoudre sont abordés de manière successive et juxtaposée sur la base de deux ou plusieurs points de vue disciplinaires disjoints, sans véritable interaction entre eux » (Darbellay & Paulsen, 2008, p.3). Distinction qui n'est pas que de pur forme dans la mesure où, dans l'enseignement, elle peut conduire à distinguer dans les classes des pratiques d'enseignement qui tendraient à « juxtaposer » les disciplines, des pratiques qui conduiraient à une « réelle intrication des disciplines », à une intégration (Develay, 1995). Ces dernières, qui visent l'intégration des savoirs, supposent une intention de la part de l'enseignant, et constituent pour Lenoir et Sauvé (1998), la forme la plus achevée de l'interdisciplinarité scolaire.

Les relations entre disciplines scolaires sont au cœur de l'interdisciplinarité. Toutefois, il est possible de distinguer, comme l'a fait Yves Lenoir (1991) dans sa thèse, des liens hiérarchiques entre les disciplines : une relation d'équivalence entre les disciplines ; une relation de dépendance (l'intervention d'une discipline précède nécessairement les autres) ; une prédominance d'une des disciplines. Ces « modèles » d'interdisciplinarité peuvent nous servir comme grille de lecture des déclarations et des pratiques des enseignants.

1.2 L'interdisciplinarité dans les programmes d'enseignement pour l'école primaire

Alors que depuis le XIXe siècle, les programmes d'enseignement pour l'école primaire sont structurés par les disciplines scolaires, la période de « l'éveil », (fin des années 1960, début des années 1980), peut être vue comme une tentative de mettre fin, en partie, au cloisonnement disciplinaire à l'école élémentaire en ouvrant un espace aux perspectives interdisciplinaires. Mais en réponse au mécontentement des parents, aux pressions des défenseurs des disciplines scolaires, et aussi devant les difficultés rencontrées par les enseignants à mettre en œuvre cet enseignement, les programmes qui paraissent en 1985 renouent avec la structuration disciplinaire des enseignements pour tous les niveaux de classe. Depuis cette période les générations de programmes qui vont

se succéder (1995, 2002, 2008) sont marquées par la tension entre la volonté d'une intégration curriculaire des perspectives interdisciplinaires et le maintien de la structuration disciplinaire traditionnelle. Quelques exemples nous permettent d'étayer notre propos.

Le programme publié en 1995 introduit au cycle 2 de l'école élémentaire « la découverte du monde » en associant quatre 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. Ces quatre domaines se substituent à l'enseignement de l'histoire, la géographie, des sciences de la vie et de la terre et celles de la matière. L'ambition est d'ouvrir un champ disciplinaire nouveau dont l'objet est, selon les instructions ministérielles, de réaliser un « premier apprentissage méthodique » de « l'espace, du temps et de l'environnement familial ». C'est une remise en cause des logiques disciplinaires traditionnelles, voire même une volonté de constituer une nouvelle discipline scolaire qui est initiée par ce programme de 1995. « La découverte du monde » apparaît comme une proposition faite aux enseignants d'une mise en place de démarches interdisciplinaires. Toutefois, on peut lire également que les connaissances construites dans le cadre de la « découverte du monde », « préparent une structuration progressive en domaines disciplinaires distincts » (M.E.N, 1995, p.49). De plus, pour le cycle 3, on retrouve la structuration traditionnelle, par exemple pour l'histoire et la géographie « l'élève aborde désormais les deux disciplines à partir de l'exemple français qu'il situe dans un ensemble européen et mondial » (M.E.N, 1995, p.67). Ainsi, dans le même texte officiel, deux propositions opposées sont faites aux enseignants : au cycle 2 une proposition de pratiques d'enseignement qui favoriseraient une entrée par le monde, en rupture avec le cloisonnement disciplinaire, et, au cycle 3 une proposition qui privilégie l'entrée par les disciplines scolaires et renvoie aux pratiques d'enseignement usuelles.

Le programme de 2002 ne remet pas en cause cette opposition et maintient « la découverte du monde » pour le cycle 2 et l'entrée par les disciplines au cycle 3, « l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique » (M.E.N, 2002, p.80).

La publication en juillet 2006 d'un « socle commun des connaissances et compétences » marque une évolution importante. Ce « socle commun » dont la « spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (M.E.N, 2006)), sa structuration en cinq « volets » et l'approche par compétence qui lui est associée vont bien dans le sens de préoccupations intégratives pensées à partir des disciplines scolaires, « chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (M.E.N, 2006). Si le programme publié en 2008, prend en compte le « socle commun de connaissances et de compétences », on remarque, au moins pour le cycle 3, que la présentation des contenus à enseigner se fait toujours dans le cadre des disciplines scolaires.

La lecture des programmes d'enseignement pour l'école primaire met en évidence une opposition entre d'une part, une volonté institutionnelle d'inscrire dans le curriculum des préoccupations intégratives, et, d'autre part, la force des « modèles disciplinaires »

(Audigier, 1993) qui structurent de longue date ces mêmes programmes. Toutefois, selon le discours institutionnel adressé aux enseignants, les logiques disciplinaires ne doivent pas être un obstacle aux développements de perspectives interdisciplinaires, « la présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales » (M.E.N, 2008, p.11), et la polyvalence est présentée comme favorisant de telles pratiques, « la polyvalence des maîtres donne sa spécificité à l'école primaire. Loin d'impliquer une simple juxtaposition d'enseignements disciplinaires, elle favorise la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire ou conforter un apprentissage » (M.E.N, 1995). Ce discours volontariste, porteur d'un projet institutionnel d'évolution de la professionnalité enseignante vers plus d'interdisciplinarité peut être source de dilemmes professionnels (Tardif et Lessard, 1999), de tensions pour l'enseignant au regard de l'ensemble des disciplines à enseigner, et des transformations de toute nature qui modifient les conditions de l'exercice professionnel (Maroy, 2006). Dès lors, on peut s'interroger sur la façon dont, dans le quotidien du travail, les enseignants font face à ces injonctions qui peuvent sembler paradoxales. Quelles sont les conceptions de l'interdisciplinarité et les pratiques mises en œuvre par les enseignants du primaire ? La situation de polyvalence du maître généraliste favorise-t-elle « naturellement » le développement de démarches interdisciplinaires ?

2. Les enquêtes : déclarations des enseignants ; pratiques de classes

Pour connaître les conceptions des enseignants du primaire sur la question de la polyvalence et de l'interdisciplinarité, nous nous appuyons sur les résultats d'une enquête réalisée en 2000 par le GRPPE¹ (Baillat, 2003). 183 enseignants du primaire ont répondu au questionnaire qui leur était proposé. L'objectif était d'explorer la manière dont les maîtres conçoivent et vivent leur polyvalence ainsi que les répercussions de ces représentations sur leurs choix pédagogiques et didactiques dans les différentes disciplines ou domaines du programme.

Pour affiner notre étude sur les pratiques interdisciplinaires des enseignants, une seconde enquête a été réalisée. Elle s'appuie sur des enregistrements vidéoscopiques de séances d'enseignement de géographie ou d'histoire librement réalisées par des enseignants du primaire durant les années 2004 - 2006. Pour chaque séance enregistrée, des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés (Clot, Faïta, 2000). Ce type d'entretien a pour but de provoquer chez le professionnel un commentaire de son action *a posteriori*, et permet, en partie, d'accéder ainsi au sens qu'il donne à sa pratique. Les modalités de mise en œuvre de cette méthode, dans le champ des recherches en éducation, sont variées (Gal-Petifaux, Saury, 2002 ; Goigoux, 2002). Pour nos

¹ GRPPE : Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles enseignantes (IUFM Champagne-Ardenne)

entretiens des « épisodes » sélectionnés à l'avance par le chercheur dans la séance filmée sont proposés au commentaire de l'enseignant. Le dispositif de recueil de données comprend donc pour chaque enseignant volontaire, l'enregistrement vidéoscopique d'une séance proposée par l'enseignant et un entretien post-séance (tableau 1).

| Enseignant | Classe | Titre de la séance |
|------------|-----------------|--|
| M. Ber. | CM2 | La colonisation |
| M. Dej. | CM1 / CM 2 | Les zones d'influence en France |
| M. Fran. | CM2 | Les climats de la France |
| Mme Har. | CM1 / CM2 | Pays riches / pays pauvres |
| Mme Jou. | CM2 | Les villes d'Europe |
| Mme Liv. | CE2 / CM1 | Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE |
| Melle Mat. | CM2 | Pays riches / pays pauvres |
| M. Rom. | CM2 | L'agriculture française |
| Mme Sou. | CE2 / CM1 / CM2 | Les DOM TOM |
| M. Thi. | CM2 | L'Europe |
| Mme Ver. | CE2/CM1 | La famille au moyen âge |

Tableau 1 Les onze séances de géographie ou d'histoire enregistrées

L'ensemble du corpus (onze scripts des enregistrements et onze scripts des entretiens) a été transcrit et soumis à une double analyse, d'une part à l'aide du logiciel d'analyse de discours ALCESTE, et, d'autre part à une analyse de contenu (Philippot, 2008). C'est de l'analyse de ce corpus que nous tirons les résultats empiriques que nous présentons maintenant.

3. Interdisciplinarité scolaire et pratiques enseignantes

3.1 Les déclarations des enseignants

Dans la première recherche qui concernait 183 enseignants de l'école primaire, de manière quasi unanime, les enseignants interrogés pensent que la polyvalence permet de « faire des ponts entre les disciplines ». Néanmoins, lorsque les chercheurs demandent de justifier cette adhésion, le consensus disparaît et l'on distingue alors quatre types de réponses:

- 39% se contentent d'une adhésion sans autre justification

- 21% incluent dans leur réponse au moins un argument en faveur de l'idée selon laquelle la polyvalence permet de faire des ponts, et n'émettent aucun argument à son encontre.

- 27% donnent une réponse qui ne comporte aucune justification et qui inclut au moins un argument atténuateur ou qui mentionne des conditions restrictives (« oui, à condition que... »)

- 7% donnent au moins un argument en faveur et un argument atténuateur, ou mentionnent des conditions restrictives.²

Au total, et si l'expression « faire des ponts » est plébiscitée, la proportion importante de « oui sec » (39%) témoigne de la difficulté à justifier une opinion pourtant massivement partagée. De même, la fréquence des arguments atténuateurs peut renvoyer à des difficultés de mise en œuvre.

Quels sont maintenant les arguments invoqués à l'appui des pratiques visant l'établissement de ponts entre disciplines? De natures très diverses, ils peuvent être regroupés en quelques grandes catégories :

Le primat de la « pédagogie globale » : pour certains enseignants, le découpage disciplinaire est artificiel, car la réalité forme un tout. Il importe d'en montrer l'unité à l'élève par la pratique de l'interdisciplinarité.

Le sens et la motivation : faire des ponts entre les disciplines permet de donner aux élèves du sens aux apprentissages.

La globalité de l'enfant : quelques rares enseignants évoquent la globalité du savoir en référence à la globalité de l'enfant, ce dernier n'étant pas considéré comme fonctionnant en compartiments séparés.

Au service des apprentissages fondamentaux : encore plus rares, certains enseignants considèrent que, lorsqu'on fait des "ponts", les différentes disciplines sont mises au service des apprentissages fondamentaux en mathématiques et en français.

La diversité des entrées : aussi peu nombreux, certains estiment que l'établissement des ponts entre les disciplines permet d'aborder un concept par des entrées variées.

Certains enseignants moins nombreux que les précédents, expriment cependant des réserves, que l'on peut regrouper autour des thèmes suivants : ces pratiques ne seraient pertinentes que pour les élèves les plus jeunes (en maternelle), elles présenteraient le danger de « tourner en rond », de ne pas traiter les concepts disciplinaires ; pour certains, le doute existe même quant à l'existence possible de ponts entre les savoirs qui ne seraient définissables qu'en termes strictement disciplinaires.

Le principal argument en faveur des « ponts » est la globalité de la pédagogie. Mais les arguments négatifs témoignent des difficultés, des réticences et des doutes quant à la possibilité de faire de tels « ponts » entre les disciplines. Au total, l'impression générale

² 7% n'ont pas répondu à la question

qui se dégage est que les enseignants sont convaincus de l'utilité de faire des ponts, mais qu'ils éprouvent des difficultés à passer de cette conviction à l'action. Ce dont témoignent les réponses souvent imprécises qu'ils font lorsqu'on leur demande des exemples de « ponts » qu'ils réalisent. La catégorisation des exemples proposés permet de présenter cinq formes de pratiques interdisciplinaires que les maîtres du primaire déclarent mettre en œuvre dans leurs classes :

- L'interdisciplinarité « outil » : une discipline est utile pour l'enseignement d'une autre discipline (34% des citations) ;
- L'interdisciplinarité de « projet » : l'enseignant déclare organiser son enseignement autour de projets ou de thèmes fédérateurs (25% des citations) ;
- L'interdisciplinarité « prétexte » : le travail dans une discipline est utilisé comme prétexte pour réaliser un apprentissage dans une autre discipline (20% des citations) ;
- L'interdisciplinarité « conceptuelle » : l'enseignant cite un « concept » utilisé dans plusieurs disciplines (8% des citations) ;
- L'interdisciplinarité « procédurale » : une procédure commune est appliquée dans des activités appartenant à des disciplines différentes (5% des citations).

Dans le discours des enseignants, le lien entre polyvalence et interdisciplinarité apparaît comme une dimension forte de leur professionnalité, ce que confirment, par exemple, les propos de cet enseignant (tableau 2) :

| |
|--|
| <p><i>Chercheur : Je voulais aussi te demander d'une façon plus générale faire des liens entre les disciplines ça te paraît important ?</i></p> <p>Enseignant: C'est ce qui me paraît le plus intéressant dans le métier d'enseignant je veux dire par rapport à celui de... de prof de collège ou celui de prof de lycée.</p> |
|--|

Tableau 2 Extrait entretien auto-confrontation M.Thi.

Ce lien autorise à penser qu'il peut y avoir congruence entre le discours institutionnel visant à développer l'intégration des savoirs et le discours des enseignants sur l'interdisciplinarité. Dans ce contexte on peut considérer que les nouvelles orientations de l'enseignement primaire peuvent entrer en résonance avec cette professionnalité. Toutefois, au-delà d'une certaine unanimité de façade, les déclarations des enseignants laissent penser que la distance est peut être importante des mots aux pratiques de classe.

3.2 L'interdisciplinarité dans les pratiques d'enseignement

L'analyse des enregistrements vidéoscopiques et des entretiens d'auto-confrontation nous permet d'affiner notre réflexion sur les pratiques interdisciplinaires des enseignants du primaire. Quelques exemples tirés de notre corpus vont nous permettre d'étayer notre propos.

Dans l'ensemble des onze séances, les pratiques d'enseignement « interdisciplinaires » prennent de nombreuses formes. Toutefois, deux grands types de pratiques se dégagent. Dans le premier type, le plus fréquent dans notre échantillon, les pratiques sont structurées à partir des différentes disciplines, sur le modèle de l'enseignement

secondaire. C'est dans ce type d'interdisciplinarité que l'on peut observer des mises en relation « outil » entre deux disciplines, comme par exemple dans cet extrait tiré d'une séance à propos des climats de la France (tableau 3).

Maître: Alors je vous donne ça (*une fiche avec quatre diagrammes climatiques*), vous regardez ce qu'il y a dessus, on va essayer de voir ensemble quelles sont les quatre grandes zones »

Elève : Oh, c'est ce que l'on avait fait en maths en plus

Maître: Oui, c'est pour ça qu'on a vu ça ce matin en maths pour être sûr que vous saviez lire les histogrammes. Je vous l'avais dit, si non, il faudrait là maintenant expliquer comment fonctionne un histogramme, là vous le savez.

Tableau 3 Extrait de la séance Les climats de la France CM2

Une autre forme de pratiques « interdisciplinaires » est ce que nous qualifions, d'interdisciplinarité de « rappel », comme par exemple dans cet extrait tiré d'une séance consacrée aux contrastes entre pays riches / pays pauvres (tableau 4)

Maître : Et y a pas des choses qui vous rappellent, quelque chose sur les inégalités, pays riches pays pauvres. On n'a pas déjà vu des choses comme ça.

Elèves : En littérature [...]

M 379 : En littérature avec quoi ?

Elève : Dans Rêves amers [...]

Maître : Dans Rêves amers. On avait vu qu'elle avait pas du tout le même mode de vie que nous, elle vivait où Rose Aimée ?

Tableau 4 Extrait de la séance Pays riches / Pays pauvres CM2, Melle Mat.

Dans cette forme d'interdisciplinarité, l'enseignant pour tenter de décloisonner son enseignement fait rappeler par les élèves un ouvrage ou un travail déjà réalisé portant sur le même thème que celui abordé dans la séance d'histoire ou de géographie.

Le second type de pratiques renvoie à ce qui a été précédemment qualifié d'interdisciplinarité de projet. Dans l'extrait d'entretien d'auto-confrontation suivant, cette enseignante justifie sa séance de géographie par son inscription dans un projet, démarche qui est au cœur de sa pratique professionnelle (tableau 5).

Enseignante: Alors l'idée des DOM TOM vient d'un travail d'écriture qui s'est passé dans la classe où le héros de notre petite histoire va partir de la Guadeloupe, et il part de la Guadeloupe parce que j'ai des enfants, une famille originaire de la Guadeloupe. J'ai toujours ma ligne de travailler par projets. C'est une façon de travailler qui est très lourde, parce qu'on est sans arrêt en train de construire.

Tableau 5 Extrait, entretien auto-confrontation DOM TOM CE2/CM1/CM2).

Ces démarches de projets, dans lesquelles les enseignants de notre corpus associent plusieurs disciplines, sont l'expression d'une forme d'interdisciplinarité centripète (Cros, 1987). Cette forme d'interdisciplinarité qui juxtapose davantage les disciplines qu'elle ne les intègre (Develay, 1995).

Dans les onze séances observées, deux constatations s'imposent : le temps consacré à l'établissement de liens explicites avec d'autres matières est extrêmement réduit ; la diversité des liens identifiables entre les disciplines dans ces séances. Le temps que l'enseignant consacre à tisser des liens avec d'autres disciplines, n'excède pas trois minutes par séance pour une durée totale qui varie entre quarante et près de quatre-vingt dix minutes. Or, on considère généralement que l'intégration des savoirs nécessite de la part de l'enseignant la mise en œuvre de démarches explicites (Lenoir & Sauvé, 1998). Dans ces conditions, le temps imparti à l'établissement de « ponts » entre les disciplines ne rend certainement pas possible le développement de cette démarche, ce que confirme l'étude du contenu des leçons (Philippot, 2008). De même, dans ces onze séances, le relevé des disciplines avec lesquelles l'enseignant établit à un moment ou à un autre de sa séance une relation, fait apparaître une nette hiérarchie des disciplines. Ainsi une séance d'histoire ou de géographie est-elle plus fréquemment mise en relation avec une séance ou un contenu enseigné en français, viennent ensuite les mathématiques, puis les sciences de la vie et de la terre. Dans nos onze séances aucune mise en relation implicite ou explicite n'est établie par l'enseignant entre la géographie et l'histoire. Si l'on peut penser *a priori* qu'il peut y avoir une forte mise en relation de ces disciplines, favorisant une forme d'interdisciplinarité interne aux disciplines scolaires de sciences sociales (Audigier, 2006), on se doit de constater que ces enseignants n'enseignent pas de l'histoire-géographie, mais proposent à leurs élèves des temps de géographie, des temps d'histoire souvent sans relation les uns avec les autres dans une même discipline et *a fortiori* avec l'autre discipline.

Si l'on peut fréquemment identifier des « ponts » entre les disciplines dans les deux grands types de pratiques, les entretiens ou les fiches de préparation, quand les enseignants ont accepté de nous les transmettre, ne fournissent pas d'indication qui tendrait à montrer le caractère « programmé » de ces liens. C'est la situation « didactique » c'est-à-dire les difficultés rencontrées par les élèves ou celles rencontrées par l'enseignant pour faire comprendre un fait, une idée aux élèves, ou les savoirs faire à mobiliser pour effectuer une activité (par exemple un calcul, la lecture d'un texte) qui conduit l'enseignant à établir un lien avec une autre discipline. Il s'agit essentiellement du français ou du calcul dans le cas de l'histoire et de la géographie. Ce sont aussi, dans certains cas, des formes de dérives au cours des phases d'interactions orales collectives entre le maître et les élèves qui conduisent peu à peu à quitter le champ de l'histoire ou de la géographie, pour celui d'une autre discipline. Ainsi, même lorsqu'ils inscrivent leurs pratiques d'enseignement dans le cadre général d'une « pédagogie de projet », les enseignants pratiquent de fait une « interdisciplinarité opportuniste », une « interdisciplinarité de circonstance » dans la mesure où, lorsqu'ils font un cours d'histoire ou de géographie en cycle 3, ils adoptent des logiques disciplinaires et entrent totalement dans le modèle disciplinaire, au moins en ce qui concerne ses caractères formels.

Des formes d'interdisciplinarité peuvent être décrites à partir de l'analyse des pratiques d'enseignement, mais ce sont bien souvent des formes « appauvries » d'interdisciplinarité bien loin de l'intégration des savoirs. Formes qui traduisent les tensions qui traversent l'activité enseignante : tensions entre la logique des savoirs disciplinaires et celles des apprentissages transversaux, entre la recherche de la motivation des élèves par des démarches de projets et le lourd travail de conception

qu'elles imposent, entre les programmes structurés par les disciplines et des enseignants qui voudraient sortir de cette logique, etc. Formes que nous attribuons également à l'inégale connaissance des disciplines scolaires et à la difficile maîtrise des « matrices disciplinaires » (Develay, 1995 ; Philippot & Baillat, 2009) par les enseignants du primaire. Aussi, l'interdisciplinarité scolaire, définie comme « la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 121), ne peut en aucun cas être considérée comme étant au cœur de leur pratique.

Dans ces conditions, le discours institutionnel qui tend à promouvoir des pratiques interdisciplinaires, risque de rester lettre morte, voire de renforcer la pression qui pèse aujourd'hui sur le travail enseignant, non pas du fait d'une « mauvaise volonté » des enseignants, d'une expression d'un certain conservatisme mais en raison des caractéristiques mêmes de leur professionnalité. Alors que l'interdisciplinarité peut être envisagée comme « une solution » pour lutter contre le cloisonnement disciplinaire, pour tenter de permettre aux élèves de construire le sens des savoirs scolaires, voire de gérer les contraintes d'emploi du temps par la mise en relation de disciplines pour traiter des problèmes sociétaux qui figurent dans les programmes, il semble qu'elle soit plus « un problème » lorsqu'il s'agit de la mettre en œuvre dans les classes de l'école primaire.

Conclusion

L'interdisciplinarité est bien une préoccupation forte dans les discours des enseignants. De même, ils associent fortement la situation de « polyvalence » caractéristique de leur professionnalité à la possibilité de développer des pratiques interdisciplinaires. Autant d'éléments qui rendent possible une adhésion des enseignants du primaire au discours institutionnel visant le développement de l'interdisciplinarité.

Toutefois, les observations et les analyses que nous avons réalisées montrent que l'interdisciplinarité scolaire est difficilement mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire.

Dans les situations de travail, la forte prégnance de la logique des disciplines scolaires (dans les programmes, mais aussi dans l'outillage didactique produit à l'intention des enseignants du primaire), et la difficile maîtrise épistémologique de ces mêmes disciplines par des maîtres polyvalents apparaissent comme des « freins » aux perspectives disciplinaires.

Le travail interdisciplinaire ne relèverait donc pas de la « force des choses », ici du poste de travail. Mais bien plutôt de démarches volontaires qui devraient, d'une part, penser l'interdisciplinarité dans le cadre scolaire du haut vers le bas : seule

l'organisation interdisciplinaire du curriculum peut permettre l'émergence d'une didactique et d'une pédagogie interdisciplinaires (Lenoir, 1991), et, d'autre part, affecter la formation des enseignants du primaire.

Bibliographie

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse: didactique des disciplines, Université Paris VII.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? In G. Baillat & J.-P. Renard (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris : CNDP, Documents Actes et rapports pour l'éducation.

Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité à l'école – Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne. *Journal of Social Science Education*. [En ligne]. Accès http://www.jsse.org/2006-2/audigier_interdisciplinarity_frz.htm

Allieu-Mary, N. (1998). *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat Université Lumière - Lyon II.

Baillat, G. (dir.), (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne Ardenne

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Vol.1, 1, 1-7, [en ligne]. Accès : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>

Cros, F. (1987). Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11. Paris : INRP.

Darbellay, F. & Paulsen, T., (dir.), (2008). *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF

Goigoux R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.

Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51-62.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII.

Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question, notes de synthèse 1 et 2, *Revue Française de Pédagogie*, 124- 125.

Levy, J. (2008). Sortir du pavillon disciplinaire. In F. Darbellay & T. Paulsen (dir.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes. Lausanne. 197-204.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

Morin, E. (1977). *La méthode, t.1. La nature de la nature*. Paris : Seuil

Morin, E. (1990). Sur l'interdisciplinarité. In *Carrefour des sciences*, Actes du colloque du Comité National de la Recherche scientifique *Interdisciplinarité*. Editions du CNRS. Version du texte accessible en ligne : <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse doctorat nouveau régime. Université de Reims Champagne-Ardenne.

Philippot, T. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 60,63-74.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Textes officiels :

Ministère de l'éducation National (M.E.N), (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : Centre national de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'éducation National (M.E.N), (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Bulletin Officiel de l'éducation Nationale, (B.O.E.N), (2008). *Horaires et programmes de l'école primaire*. N°3, juin. Hors-série.