

Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre

Thierry Philippot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2950>

DOI : 10.4000/trema.2950

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2013

Pagination : 62 – 75

ISBN : 1167-315X

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Thierry Philippot, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », *Tréma* [En ligne], 39 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2950> ; DOI : 10.4000/trema.2950

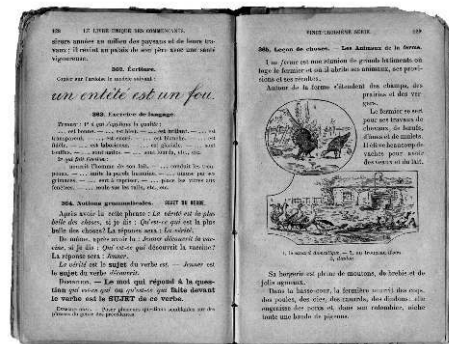
Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Trema

Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre

Thierry Philippot

- 1 L'interdisciplinarité est souvent présentée dans le champ de l'enseignement comme devant permettre aux élèves d'acquérir des « savoirs utiles » pour la vie en société, et, au-delà, de favoriser un « décloisonnement disciplinaire » de l'enseignement. Depuis une vingtaine d'années, l'essor de pratiques d'enseignement interdisciplinaires ou tout du moins de pratiques qui mettent en relation des disciplines scolaires est vivement encouragé par le Ministère de l'Éducation Nationale. La mise en place d'un « socle commun de connaissances et de compétences » (2006), tout comme le développement de « nouvelles éducations » (l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, etc.), actualise la question de l'interdisciplinarité à l'école primaire. Le développement de telles pratiques suppose, pour les enseignants, une évolution de leur professionnalité de manière à ce qu'ils soient en mesure de répondre à ces prescriptions.
- 2 Pour les IUFM qui se mettent en place à partir de 1990, la formation à cette professionnalité des maîtres de l'enseignement primaire est un enjeu central. La question de l'interdisciplinarité s'inscrit alors également dans le champ de la formation des enseignants. Plus précisément il s'agit de penser et de mettre en place une formation qui dote les enseignants du primaire des compétences nécessaires à la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires.



- 3 Pour penser et construire cette formation professionnelle, la connaissance, la compréhension de la professionnalité des enseignants du primaire en relation avec la question de l'interdisciplinarité, notion que nous distinguons de celles de pluridisciplinarité ou de polydisciplinarité, devient un objet de recherche possible pour les enseignants-chercheurs en poste dans les IUFM. D'autant plus qu'on pense souvent que la polyvalence, caractéristique de la professionnalité des enseignants du primaire, favorise leur adhésion à ces discours qui promeuvent l'interdisciplinarité et facilite « spontanément » le développement de « pratiques interdisciplinaires ». Elle dispenserait alors d'une véritable formation à l'interdisciplinarité. Il s'agit dans cet article de présenter les caractéristiques de la professionnalité enseignante au regard de la question de l'interdisciplinarité et de montrer, qu'en l'absence d'une véritable conception « interdisciplinaire » des curricula d'enseignement et de formation, ces pratiques interdisciplinaires ne vont pas de soi.

I. La question de l'interdisciplinarité dans le champ de la formation et à l'école primaire

I.1. Un concept « polysémique et flou »

- 4 Les travaux de recherche et les écrits relatifs à l'interdisciplinarité scientifique ou scolaire sont nombreux, (Allieu-Mary, 1998 ; Audigier 2001, 2006 ; Develay, 1995 ; Lenoir, 1991 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Levy, 2008 ; Morin 1977, 1990). Il n'en demeure pas moins que le concept d'interdisciplinarité reste « polysémique et flou » (Morin, 1990) et se voit attribuer des significations différentes selon les champs dans lesquels il est mobilisé.
- 5 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 ». En effet, l'interdisciplinarité peut être vue comme une remise en cause du statut des disciplines, voire marquer la fin de celles-ci, « 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). 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 et Sauvé, 1998) n'est pas celle d'une interdisciplinarité - polydisciplinarit  (Morin, 1990) - qui se créerait en dehors des disciplines existantes. De fait, c'est à partir des disciplines existantes qu'il importe de penser l'interdisciplinarité scolaire¹.
- 6 Dans cette perspective, 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 « 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). Elle dépasse la simple juxtaposition de disciplines scolaires en mettant « en œuvre la collaboration et l'intégration entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun » (Darbellay et Paulsen, 2008, p.3). De telles distinctions ne sont pas de pure forme dans la mesure où, dans l'enseignement, elles conduisent à distinguer dans les classes des pratiques d'enseignement qui tendraient à « juxtaposer » les disciplines, de pratiques qui viseraient une « réelle intrication des disciplines », une intégration (Develay, 1995). Ces dernières constituent alors la forme la plus achevée de

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 et Sauvé, 1998, p. 121).

- 7 Les relations entre disciplines scolaires sont au cœur de l'interdisciplinarité. Mais cette mise en relation n'exclut pas des liens hiérarchiques entre disciplines : relation d'équivalence, relation de dépendance (l'intervention d'une discipline précède nécessairement les autres), prédominance d'une des disciplines (Lenoir, 1991). Ces « modèles » d'interdisciplinarité constituent une grille de lecture des déclarations et des pratiques des enseignants.

I. 2. L'interdisciplinarité dans les textes officiels pour l' cole primaire

- 8 Alors que depuis le XIXe siècle, les programmes d'enseignement pour l' cole 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' cole élémentaire en ouvrant un espace aux perspectives interdisciplinaires. Le retour à une structuration disciplinaire des enseignements pour tous les niveaux de classe dans les programmes de 1985 marque la fin de cette tentative. Toutefois, les générations de programmes qui vont se succéder (1995, 2002, 2008) sont marquées par la tension entre la volonté d'une intégration curriculaire des perspectives interdisciplinaires et le maintien de la structuration disciplinaire traditionnelle.
- 9 Le programme publié en 1995 introduit au cycle 2 de l' cole 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. L'ambition est la mise en place d'un domaine d'enseignement intégrateur à partir de concepts ; il s'agit, selon les instructions officielles, 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 qui offre aux enseignants la possibilité de développer des démarches interdisciplinaires. Pour le cycle 3, on retrouve la structuration traditionnelle en disciplines scolaires. Les programmes de 2002 et 2008 maintiennent cette « disciplinarisation » progressive : « la découverte du monde » au cycle 2, les disciplines scolaires au cycle 3.
- 10 Dans ce cadre, la publication en juillet 2006 du « socle commun des connaissances et compétences » marque une évolution importante. Ce « socle commun » traduit la volonté de l'Institution « de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève » et de construire « les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (MEN, 2006), sa structuration à partir de sept compétences va 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 » (MEN, 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.

I. 3. Des injonctions paradoxales

- 11 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. 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.
- 12 Toutefois, selon le discours institutionnel adressé aux enseignants, les logiques disciplinaires ne doivent pas être un obstacle au développement 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 » (MEN, 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 » (MEN, 1995). Ainsi, dans ces discours « dans la mesure où la mise en œuvre des pratiques interdisciplinaires est réputée difficile lorsque les enseignants sont spécialisés, la tentation est forte de considérer que la polyvalence de l'enseignant peut être une réponse adaptée au problème » (Baillat, 2000, p. 20).
- 13 Alors que la polyvalence du maître, obligation d'enseigner toutes les disciplines qui figurent au programme de l'école primaire, ne préjuge en rien des relations que celui-ci établit entre les disciplines dans le cadre de son enseignement, la seule présence du « maître polyvalent » dans la classe serait garante du développement de pratiques interdisciplinaires. Une formation à la polyvalence dispenserait d'une formation à l'interdisciplinarité. Pour des enseignants polyvalents, notamment au cycle 3, l'interdisciplinarité pourrait être « une solution » aux contraintes de gestion de l'emploi du temps imposées par la nécessité de devoir enseigner toutes les disciplines.
- 14 Ces discours sur l'interdisciplinarité, ses liens « naturels » avec la polyvalence des maîtres qui se développent à partir des années 1990 sont contemporains de la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Enseignants. Ceux-ci ont en charge la formation professionnelle de l'ensemble des enseignants des premier et second degrés. Pour les enseignants du premier degré, on peut alors penser que dans le cadre des réflexions sur la formation à l'exercice de la polyvalence, la question de l'interdisciplinarité pourrait être une entrée privilégiée.

I. 4. L'interdisciplinarité dans la formation des enseignants du premier degré

- 15 Dans la formation, la notion d'interdisciplinarité a un statut complexe. Cette complexité tient au fait que l'interdisciplinarité peut être envisagée comme un « moyen » au service

de la formation des enseignants polyvalents. Dans ce sens il s'agirait de former « par l'interdisciplinarité » (Lenoir et Sauvé, 1998). Mais l'interdisciplinarité peut tout autant être une finalité de cette formation, il sera alors question de former « à l'interdisciplinarité » (Lenoir et Sauvé, 1998). Dans les deux cas, le choix de l'entrée « interdisciplinarité » pour concevoir et organiser la formation se heurte au sein des IUFM au poids des logiques disciplinaires.

- 16 En effet, il importe de rappeler ici que la polyvalence des enseignants du premier degré, souvent pensée comme une « pluridisciplinarité » des maîtres (Deviterne et *al.*, 1999), est une construction historique (Baillat, 2001), qui procède de l'adjonction progressive de nouvelles disciplines à enseigner. De façon quasi symétrique la formation à l'enseignement des enseignants de l'école primaire, dans les écoles normales jusqu'en 1990, a suivi la même logique par ajouts de contenus de formation disciplinaires. En intégrant la formation des enseignants du primaire les IUFM n'ont pas véritablement rompu avec cette logique. À titre d'exemple, deux éléments peuvent être avancés pour comprendre cette permanence.
- 17 Dans un contexte de professionnalisation et d'universitarisation de la formation initiale à l'enseignement, il semble qu'un modèle « professionnalisant » se soit imposé pour concevoir la formation. Ce modèle renforcerait les logiques disciplinaires dans la mesure où il mise « au nom de la rationalité cognitive, sur l'acquisition préalable des savoirs de référence afin de guider l'action professorale » (Lenoir, 2002). On a vu alors se juxtaposer en formation les cours académiques, les didactiques des disciplines le tout en vue de doter les enseignants polyvalents d'un bagage de connaissances supposé leur permettre l'exercice du métier. À charge pour eux de créer les liens et de développer, une fois en poste, des pratiques interdisciplinaires.
- 18 Par tradition, par commodité peut-être, mais aussi parce que nombre de formateurs en IUFM issus du second degré et donc porteurs d'une culture disciplinaire agissent et pensent pour défendre des territoires, les disciplines académiques ont imposé leurs cadres pour la conception des formations et la définition des contenus de ces dernières. Formation, cours, contenus, tout porte « la marque d'un découpage de programme fondé sur une logique disciplinaire » (Desjardins, 2012, p.32). Tout comme l'enseignement, le champ de la formation apparaît structuré par un découpage et un cloisonnement disciplinaire. Ce sont bien souvent des départements disciplinaires (sur le modèle de l'université mais avec des prérogatives différentes) qui regroupent les formateurs de tous statuts en IUFM et ce sont ces départements qui participent à l'élaboration des maquettes de formation. Dans ces conditions l'entrée « interdisciplinarité » est coûteuse (temps de concertation par exemple), elle suppose un travail de mise en cohérence et de nouvelles formes d'intervention, elle ne peut relever que d'une volonté forte.
- 19 Ainsi, l'entrée « interdisciplinarité » pour la formation des enseignants de l'école primaire apparaît comme un défi pour les IUFM dès leur mise en place. Pour les chercheurs il devenait légitime de questionner la professionnalité réelle de ces enseignants en se demandant si la situation de polyvalence du maître généraliste favorise « spontanément » le développement de démarches interdisciplinaires.

II. Méthodologie : déclarations des enseignants ; pratiques de classes

- 20 Deux enquêtes nous ont permis de constituer un corpus de données à partir desquelles il a été possible de nourrir notre réflexion et d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherches : dans le quotidien de leur travail, comment les enseignants conçoivent-ils l'interdisciplinarité et font-ils face à la volonté de l'Institution de développer les pratiques interdisciplinaires ? La situation de polyvalence favorise-t-elle « spontanément » le développement de pratiques interdisciplinaires ?
- 21 La première enquête s'appuie sur l'analyse des réponses de 183 enseignants à un questionnaire. Son objectif était d'explorer la manière dont les maîtres conçoivent et vivent leur polyvalence ainsi que les répercussions de ces conceptions sur leurs choix pédagogiques et didactiques dans les différentes disciplines ou domaines du programme (Baillat, 2003). Un des items ciblait l'interdisciplinarité en demandant aux enseignants de répondre aux deux questions suivantes :
- on dit souvent que la polyvalence permet aux enseignants de faire des ponts entre les disciplines, qu'en pensez-vous ?
 - pouvez-vous donner un exemple précis dans lequel vous faites des ponts entre les disciplines ?
- 22 L'analyse des réponses a été effectuée à partir d'une catégorisation des énoncés, par exemple pour les « ponts » entre discipline :
- « outil » : une discipline est utilisée pour l'enseignement d'une autre discipline ;
 - « prétexte » : le travail dans une discipline est utilisé comme prétexte pour réaliser un apprentissage dans une autre discipline ;
 - « thème » : le répondant déclare organiser son enseignement autour de thèmes ou de projets fédérateurs permettant de mettre en œuvre plusieurs activités dans des disciplines différentes ;
 - « activité commune » : une procédure commune est appliquée dans des activités appartenant à des disciplines différentes ;
 - « concepts communs » : le répondant cite un terme utilisé dans plusieurs disciplines ;
 - « juxtaposition » : le répondant juxtapose deux disciplines, sans autre explication.
- 23 L'analyse des réponses nous a permis de dégager les conceptions qu'ont les enseignants du primaire de l'interdisciplinarité et d'identifier leurs rapports entre celles-ci et leur polyvalence. Ce sont donc les pratiques interdisciplinaires déclarées qu'il nous a été possible de caractériser.
- 24 La seconde enquête s'appuie sur l'analyse de situations de travail ordinaires d'enseignants du premier degré. Elle visait à mieux comprendre ce que font les enseignants en classe quand ils déclarent enseigner une discipline, par exemple l'histoire géographique, d'où la priorité accordée au cycle 3 quand les logiques disciplinaires deviennent plus prégnantes. Nous exploitons un corpus constitué, pour chacun des onze enseignants volontaires déclarant enseigner de l'histoire ou de la géographie, d'un enregistrement vidéoscopique d'une séance d'enseignement de géographie ou d'histoire librement proposée par l'enseignant, et, d'un entretien en auto-confrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller 2000). Ce type d'entretien qui a pour but de provoquer chez le professionnel une « activité sur son activité » (Clot, 2008) permet, en partie,

d'accéder au sens que l'enseignant donne à sa pratique et de croiser le point de vue extrinsèque du chercheur avec celui, intrinsèque, de l'enseignant.

Enseignant	Classe	Titre de la séance
M. Ber.	CM2	La colonisation
M. Dej.	CMI / CM 2	Les zones d'influence en France
M. Fran.	CM2	Les climats de la France
Mme Har.	CMI / CM 2	Pays riches / pays pauvres
Mme Jou.	CM2	Les villes d'Europe
Mme Liv.	CE2 / CMI	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 / CMI / CM2	Les DOMTOM
M.Thi.	CM2	L'Europe
Mme Ver.	CE2 / CMI	La famille au moyen âge

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

- 25 L'ensemble du corpus (onze scripts des enregistrements et onze scripts des entretiens) a été transcrit et analysé à l'aide des mêmes catégories que celles mobilisées dans la première enquête afin d'identifier dans le contenu des séances et dans celui des entretiens en autoconfrontation : les rapports interdisciplinarité polyvalence ; les arguments avancés ; les types de « ponts » (Philippot, 2004 ; 2008). C'est de l'analyse de ces corpus que nous tirons les résultats empiriques que nous présentons maintenant.

III. Interdisciplinarité scolaire et pratiques enseignantes

III. 1. Les pratiques déclarées : premières tensions

- 26 Lorsque les enseignants sont interrogés, il apparaît qu'ils pensent, de manière quasi unanime, que la polyvalence permet de « faire des ponts entre les disciplines ». Néanmoins, lorsqu'il leur est demandé 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 restrictives².
- 27 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. Quels sont maintenant les arguments invoqués à l'appui des pratiques visant l'établissement de ponts entre disciplines ? De nature très diverse, ils peuvent être regroupés en quelques thématiques. 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) et le sens et la motivation (faire des ponts entre les disciplines permet de donner aux élèves du sens aux apprentissages) sont les deux thématiques dominantes dans les réponses. Viennent ensuite, mais avec une fréquence plus faible, des thématiques telles que : la globalité de l'enfant ; la diversité des entrées pour un même objet d'étude, etc.
- 28 Au-delà de ce large consensus, des enseignants moins nombreux que les précédents, expriment 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.
- 29 Les déclarations expriment un lien fort entre polyvalence, la « pédagogie globale » qu'elle autorise et la possibilité d'établir des « ponts ». Dans le même temps, 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 qui se dégage est que les enseignants sont convaincus de l'utilité d'établir des liens, 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).
- 30 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) :

Chercheur : Je voulais aussi te demander d'une façon plus générale faire des liens entre les disciplines ça te paraît important ?

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.

Tableau 2 Extrait entretien auto-confrontation M.Thi.

- 31 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.

III. 2. L'interdisciplinarité dans les pratiques d'enseignement

- 32 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.

Élève : 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

- 33 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.

Élèves : En littérature [...]

Maître : En littérature avec quoi ?

Élève : 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.

- 34 Dans cette forme d'interdisciplinarité, l'enseignant pour tenter de décroiser 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.

- 35 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).

- 36 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).
- 37 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 et 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.
- 38 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 savoir-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.

- 39 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.
- 40 Différentes 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, une « pseudo-interdisciplinarité » (Larose, Hasni et Lebrun, 2008), 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. Dès lors, la complexité des rapports des enseignants du primaire aux disciplines scolaires, leur inégale connaissance des disciplines et la difficile maîtrise des « matrices disciplinaires » (Develay, 1995 ; Philippot et Baillat, 2009) apparaissent problématiques au regard du développement de l'interdisciplinarité.
- 41 Ces résultats, proches de ceux obtenus par Larose, Hasni et Lebrun (2008), mettent en évidence que l'interdisciplinarité scolaire ne peut donc en aucun cas être considérée comme étant au cœur des pratiques des enseignants du primaire. 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

- 42 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. C'est ce que mettent avant les résultats de la première enquête. 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 de séances que nous avons réalisées montrent que l'interdisciplinarité scolaire est difficilement mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire, au moins ceux de notre corpus.

- 43 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 interdisciplinaires.
- 44 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, elle-même bien souvent pensée dans des cadres disciplinaires. L'interdisciplinarité apparaît encore aujourd'hui comme un problème pour les enseignants et un défi pour les Instituts de Formation des Maîtres.

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F., *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse : didactique des disciplines, Université Paris VII, 1993.
- Audigier, F., Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? In Baillat, G. et Renard, J.-P. (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris : CNDP, Documents Actes et rapports pour l'éducation, 2001.
- Audigier, F., 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*, 2006. [En ligne]. Accès : http://www.jsse.org/2006-2/audigier_interdisciplinarity_frz.htm
- Allieu-Mary, N., *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, 1998.
- Baillat, G., Interdisciplinarité et polyvalence : quels enjeux pour la formation des enseignants ? In Baillat, G. et Renard, J.-P. (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. CRDP Champagne-Ardenne, 2000, p. 19-42.
- Baillat, G. (dir.), *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne Ardenne, 2003.
- Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L., Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Vol.1, n°1, 2000, p. 1-7. [en ligne]. Accès : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Cros, F., Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n°11. Paris : INRP, 1987.
- Darbellay, F. et Paulsen, T., (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, 2008.

- Desjardins, J., Définir la cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. In Desjardins, J., M. Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck, 2012, p. 29-42.
- Develay, M., *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 1995.
- Larose, F., Hasni, A. et Lebrun, J., Le rapport à l'interdisciplinarité scolaire chez des enseignants du primaire et du secondaire en contexte de réforme curriculaire : bilan d'expérience. In Baillat, G., et Hasni, A. (dir.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire*. Sherbrooke : éditions du CRP, 2008, p. 263-290.
- Lenoir, Y., Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États Unis : Éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n°24, 2002, p. 91-128.
- Lenoir, Y., *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, 1991.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L., De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question : 2 - Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n°125, 1998, p. 109-146.
- Levy, J., Sortir du pavillon disciplinaire. In Darbellay, F. et Paulsen, T. (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, 2008, p. 197-204.
- Maroy, C., Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, n°155, 2006, p. 111-142.
- Morin, E., *La méthode, t.1. La nature de la nature*. Paris : Seuil, 1977.
- Morin, E., Sur l'interdisciplinarité. In Carrefour des sciences, Actes du colloque du Comité National de la Recherche scientifique *Interdisciplinarité*. Éditions du CNRS, 1990. Version du texte accessible en ligne : <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>
- Philippot, T., *L'histoire-géographie à l'école primaire : essai de caractérisation des pratiques enseignantes*. Mémoire de DEA. Université de Reims Champagne-Ardenne, 2004.
- Philippot, T., *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse doctorat nouveau régime. Université de Reims Champagne-Ardenne, 2008.
- Philippot, T. et Baillat, G., Les enseignants du primaire face aux matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, n°60, 2009, p. 63-74.
- Tardif, M. et Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 1999.
- Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994.

Textes officiels :

- Ministère de l'éducation National (MEN), *Programmes de l'école primaire*. Paris : Centre national de Documentation Pédagogique, 1995.
- Ministère de l'éducation National (MEN), *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, 2006.

Bulletin Officiel de l'éducation Nationale, (BOEN), *Horaires et programmes de l'école primaire*. n°3, juin. H, 2008.

NOTES

1. L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire est notre point d'entrée dans cette réflexion sur l'interdisciplinarité.
 2. 7% n'ont pas répondu à la question.
-

AUTEUR

THIERRY PHILIPPOT

MCF 70e section. Université Reims Champagne-Ardenne IUFM CEREP EA 4692