

Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs

Par Gilles Baillat et Daniel Niclot

Auteur:

Gilles Baillat: maître de conférences en sciences de l'éducation, Habilité à Diriger des Recherches, Directeur adjoint chargé de la recherche à l'IUFM de Reims. Responsable du "Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes" (GRPPE); directeur adjoint du laboratoire de recherche équipe d'accueil "Analyse et évaluation des professionnalisations", (AEP); membre du réseau "Currimie" animé par Yves Lenoir. Publications récentes indiquées sur le site www.univ-reims.fr/labos/AEP

Daniel Niclot: maître de conférences en géographie à l'IUFM de Reims. Membre du "Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes" (GRPPE) et du laboratoire de recherche équipe d'accueil "Analyse et évaluation des professionnalisations" (AEP); responsable du groupe de recherche "Concepts et conceptualisation en histoire et géographie"; membre du réseau "Currimie" animé par Yves Lenoir.; publication récentes indiquées sur le site www.univ-reims.fr/labos/AEP

Introduction

Les processus éducatifs sont confrontés aujourd'hui à une transformation de la demande sociale, mais aussi des institutions politiques, à l'égard de l'école. Ces demandes revendiquent de plus en plus, l'établissement d'un autre rapport des élèves aux savoirs scolaires: l'école devrait ainsi être plus attentive au sens des apprentissages, assurer une meilleure liaison entre ces savoirs et leurs usages dans la vie sociale, mieux prendre en compte la complexité du monde (Morin, 1990). En France, pays dont les curricula du secondaire restent fortement organisés par les "disciplines scolaires" (Chervel, 1988), ces attentes se manifestent depuis quelques années par la promotion dans l'école de nouvelles pratiques scolaires censées y répondre: les "travaux croisés" et les "itinéraires de découverte" pour le collège, les "Travaux personnels encadrés" (TPE)[1] pour le lycée en sont les traductions institutionnelles les plus récentes.

Dans le même temps, les pratiques enseignantes ne semblent pas toujours se trouver en congruence avec ces évolutions. Les rapports récents sur la mise en oeuvre des réformes dans le secondaire révèlent des attitudes très inégales suivant les disciplines ou secteurs d'intervention des enseignants. On peut faire l'hypothèse que la spécialisation des enseignants du secondaire ajoute à la contrainte du décloisonnement des savoirs, celle de la nécessité d'un travail en équipe pour construire des pratiques favorisant l'interdisciplinarité. On devrait donc alors supposer que le

premier degré offre des conditions plus favorables, puisque le caractère polyvalent ou généraliste des enseignants les autorise à faire ou à faire faire des ponts entre les domaines d'apprentissage.

En d'autres termes, la question serait celle de la nature du poste de travail enseignant, en tant que porteur de caractéristiques plus ou moins favorables à la promotion de nouvelles pratiques, en l'occurrence, celles qui développeraient l'interdisciplinarité. Ce texte se propose d'analyser, pour la situation française, cette hypothèse en distinguant les deux degrés de l'enseignement scolaire.

L'actualité d'une question ancienne

La question de l'interdisciplinarité est sans doute aussi vieille...que les disciplines elles-mêmes (Lenoir et Sauvé, 1998, p 33). Si les interrogations sur l'unité du savoir se développent dès la constitution de ces savoirs en sphères autonomes, c'est surtout dans la seconde moitié du XXème siècle et plus précisément dans les années 1960, que se pose la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire. Au cours des années 1960 en effet, l'interdisciplinarité suscite un intérêt certain chez les chercheurs et les universitaires comme en témoigne l'aventure de Plozevet: durant 5 ans en effet, Edgar Morin, accompagné de plusieurs dizaines de scientifiques, explore, dans une perspective interdisciplinaire, tous les aspects de la vie d'une petite communauté bigoud ne (Morin, 1967).

C'est en 1968 que se tient ce qui restera dans les mémoires, comme le "Colloque d'Amiens". Les 15, 16 et 17 mars, cette ville accueille le colloque national organisé par "l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique" (AEERS), présidée par le professeur André Lichnerowicz, sur le thème "Pour une  cole nouvelle". Les travaux portent sur la reforme universitaire[2], mais les participants insistent sur la nécessité du travail interdisciplinaire à l' cole: "l'objet du travail interdisciplinaire, c'est de partir du réel, du concret et non des catégories logiques, formelles que constituent les disciplines traditionnelles...les exercices interdisciplinaires peuvent être le cadre de travaux en équipe ou les intérêts et aptitudes des élèves sont mis en jeu dans leur totalité, et par là sont plus aisément décelables que dans le cadre de chaque enseignement spécialisé;le terrain interdisciplinaire est ainsi le meilleur champ d'exploration, et l'activité interdisciplinaire le meilleur révélateur pour l'orientation." (Baluteau, 1999, p 236).

Les années 1970 et 1980 resteront très marquées, sur le plan institutionnel, par la promotion de l'interdisciplinarité: celle-ci appar it officiellement au collège dans les années 1970 avec les 10% [3], de même que se développe l'idée que l'établissement de liens avec l'extérieur et avec l'environnement de l' cole peut être un bon moyen de combattre l'échec scolaire (Baluteau, 1999, p 239).

Le rapport Legrand insiste à son tour au début des années 1980 sur l'intérêt de cette orientation: "les activités interdisciplinaires ont pour but essentiel d'aider les adolescents à construire de manière personnelle et motivée, leur propre savoir et à en appréhender le sens, l'intérêt des acquisitions et des apprentissages présentés au collège." (Baluteau, 1999, p 241). A la fin de la décennie, le rapport Bourdieu-Gros[4], consacre deux de ses principes (sur sept)   la nécessité de d cloisonnerles savoirs: le 5e principe propose l'introduction de l'interdisciplinarité, le 6e principe, des enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités.

Pour en terminer avec ce très rapide survol, nous citerons la contribution de F. Audigier, au titre particulièrement évocateur: "le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?". Si dans ce texte l'auteur rappelle à son tour que la question de l'interdisciplinarité

n'est pas une question nouvelle, il affirme en même temps "qu'elle se pose dans un contexte social, culturel et scientifique, scolaire, qui en change considérablement les données" (Audigier, 2001, p 58). En effet, "l'obligation de composer" (p 57) pour favoriser les rencontres entre les mondes des élèves, les modes des savoirs, amène à promouvoir des pratiques scolaires centrées sur la logique de projet, l'activité du sujet, le débat, la prise en compte de sources de savoirs autres que l'école...

La question de l'interdisciplinarité apparaît bien comme une dimension essentielle de la réflexion contemporaine sur l'utilité sociale des savoirs scolaires. Il n'est donc pas étonnant que l'institution scolaire se soit régulièrement mobilisée sur des réformes qui tentent le plus souvent d'articuler promotion de l'interdisciplinarité et démarches qui "font sens" pour les élèves, articulation dont se réclament récemment les "itinéraires de découverte" et les "travaux personnels encadrés" (TPE) notamment.

La question qui demeure reste celle de l'introduction effective de ces approches dans les logiques scolaires et plus précisément dans celles qui organisent le travail enseignant. Sans avoir besoin de convoquer l'idée d'une "résistance enseignante" à ces approches, on ne peut manquer de rapprocher deux constats: celui de l'ancienneté de la réflexion sur l'interdisciplinarité d'une part, celui de la rareté des pratiques scolaires qui s'en inspirent d'autre part. Pour tenter de répondre à cette question, il nous semble intéressant d'analyser les postures enseignantes lorsqu'elles ont pour enjeu l'interdisciplinarité. Cette analyse distinguera deux des principales catégories d'enseignants que l'on trouve en France: les enseignants du premier degré (autrefois instituteurs, aujourd'hui, professeurs des écoles) et les enseignants de collèges et de lycées.

L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire: une incompatibilité avec le modèle de professionnalité dominant dans l'enseignement secondaire?

Qu'elles soient imposées par l'institution ou qu'elles soient le fait d'initiatives individuelles, force est de constater que les activités interdisciplinaires ont du mal à se développer, et encore plus à se généraliser dans l'enseignement secondaire français. Leurs résultats, surtout si on les compare aux objectifs affichés, sont souvent décevants.

Si les actions menées pour que les élèves du secondaire établissent de nouveaux rapports aux savoirs ne donnent pas les résultats escomptés, c'est qu'elles se heurtent à deux grands types d'obstacles. Le premier est une remise en cause profonde du "modèle" de professionnalité dominant chez les enseignants de collège et de lycée. Le second est lié à l'inadaptation organisationnelle des établissements scolaires à faire face aux contraintes imposées par de nouvelles formes du travail enseignant.

Selon Hirschhorn (cité par Duru-Bellat et van Zanten, 1999), plusieurs modèles de professionnalité coexistent parmi les enseignants. Le plus ancien et le plus prégnant est celui du *magister*, mais depuis les années 60 le modèle du *pédagogue* émerge et enfin plus récemment, celui de *l'animateur*. Un autre auteur (Paquay, 1994) distingue, quant à lui, "quatre modèles différents de professionnalité qui ont été dominants à différentes périodes en France" (Paquay, 1996, p30). Ils recourent en partie les précédents. L'enseignant *Magister* ou *Mage* sait "qu'il n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent" (Paquay, 1996). L'enseignant *technicien* est le produit des anciennes Ecoles normales, "formé aux apprentissages imitatifs s'appuyant sur les pratiques d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire" (Paquay, 1996). L'enseignant *ingénieur technologue* se réfère aux apports des sciences humaines pour rationaliser sa pratique. Enfin, le dernier modèle, le plus actuel, est

celui de *l'enseignant professionnel*, du *praticien réfléchi* "capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies" (Paquay, 1996).

Vincent Lang, quant à lui, met en doute l'existence de modèles de professionnalité dominants quand il explique que la question de la professionnalisation "a donné lieu à de vives discussions publiques lors de la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les débats sont d'autant plus confus qu'il n'existe ni modèle achevé, ni du professionnel enseignant, ni de la professionnalisation de ce corps de métier" (Lang, 1998, p 13).

C'est une perspective quelque peu différente de celles qui viennent d'être présentées qui est adoptée dans ce texte. Quand il est question de *modèle de professionnalité enseignante*, il n'est pas fait référence à un modèle théorique, car aucun de ceux qui ont été cités ne semblent totalement pertinent pour décrire et comprendre les spécificités des professeurs spécialistes de l'enseignement secondaire français. Par modèle de professionnalité, nous entendons modèle "spécifique et descriptif" propre aux enseignants du secondaire, dont on peut, maintenant, expliciter quelques traits caractéristiques.

La spécialisation disciplinaire et l'importance accordée aux savoirs disciplinaires sont certainement les éléments structurants de la professionnalité dominante chez les enseignants du secondaire. Les savoirs disciplinaires sont considérés comme étant les seuls savoirs légitimes, les seuls qui soient essentiels à la formation et à la réussite des élèves, les seuls dont la maîtrise est nécessaire pour "être un bon professeur". Les dimensions pédagogiques et didactiques de la profession enseignante sont rarement premières lorsque l'on choisit de devenir professeur du secondaire. "On est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire et / ou la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et / ou de géographie; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix: après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans / de ces disciplines." (Audigier, 1997, p 10). Ce qui est vrai pour les professeurs d'histoire-géographie, l'est également pour ceux de mathématiques, de physique-chimie ou de littérature. Les enseignants du secondaire ne se perçoivent pas comme des spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage, mais avant tout comme des spécialistes d'une discipline étudiée à l'université et qu'ils souhaitent enseigner. Cette perspective est encore renforcée par la nature même du concours de recrutement des enseignants du secondaire français. La totalité des épreuves écrites du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) théorique et la majorité des épreuves orales n'évaluent que la maîtrise des savoirs disciplinaires scientifiques spécifiques.

Il n'est donc guère surprenant de constater que la réflexion sur les apprentissages ne soit pas familière à la majorité des enseignants du secondaire. Beaucoup en ont une représentation "mécanique" et pensent que les apprentissages vont de soi, à partir du moment où le professeur a bien mené sa leçon et où les élèves ont fait l'effort de l'apprendre. Ainsi, dans l'enseignement secondaire le modèle de professionnalité largement partagé "postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut niveau de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante; dès lors les savoirs pédagogiques n'ont, traditionnellement plus de raison d'être, ou attestent, très souvent l'incompétence ou l'ignorance de leurs partisans" (Lang, 1999, p 157). Les rapports étroits qu'entretiennent les enseignants du secondaire avec les connaissances disciplinaires dont ils sont spécialistes ont de multiples conséquences. Ils "instaurent des relations sociales aux groupes, organisations et acteurs qui les produisent" et pour la profession enseignante, le rapport cognitif au travail se double donc toujours en même temps d'un rapport sociologique", (Lessard et Tardif,

1999, p. 370).

Paradoxalement, la spécialisation disciplinaire ne s'accompagne pas toujours d'une maîtrise épistémologique suffisante. C'est un problème fondamental qui apparaît nettement en formation continue comme l'explique un groupe de formateurs et de chercheurs en géographie de l'Académie de Caen: "notre problème essentiel, depuis le début, est de vaincre les résistances des professeurs en formation, dont les représentations sur la géographie, la cartographie, leur enseignement et leur apprentissage font obstacle à des pratiques innovantes. En même temps, leur attitude se conforte dans une lecture étroite des programmes et une utilisation systématique, voire exclusive, non critique, des manuels scolaires dont la validité scientifique et pédagogique peut s'avérer contestable." (Ernult *et al.*, 1999, p 474). Le cas de l'enseignement de la géographie est certainement particulier puisque la grande majorité des professeurs qui enseignent cette discipline ont suivi des études universitaires en histoire. Cependant, il n'est pas sûr que la maîtrise épistémologique de la discipline dont ils sont spécialistes soit toujours réelle chez les enseignants du secondaire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle une épreuve de réflexion sur l'histoire, les finalités et les programmes, les concepts, les méthodes de la discipline a été instituée aux épreuves théoriques du CAPES.

Ainsi, le premier obstacle au développement d'activités d'enseignement - apprentissage fonctionnant dans un cadre interdisciplinaire est lié au modèle de professionnalité dominant chez les professeurs de collèges et de lycées.

Le second obstacle est lié à leur manque d'habitude du travail en équipe, en général, et avec des enseignants d'autres disciplines en particulier. Ce n'est pas un fait récent, puisque selon Lessard et Tardif, on peut en discerner les origines au moment même où la structure organisationnelle de l'école se met en place, c'est-à-dire au XVIIe siècle. Ces deux auteurs montrent qu'à partir de cette date la classe constitue l'unité fondamentale d'une "structure cellulaire du travail scolaire, dispositif organisationnel vraiment stable." (Lessard et Tardif, 1999, p. 57). L'unité de base de la structure scolaire est un espace particulier dans lequel les enfants sont soumis à un projet d'apprentissage et de socialisation, mais aussi à un système de pratiques, collectif et commun (la pédagogie scolaire). Ce nouveau système impose de nouveaux rapports sociaux entre le maître et les élèves, différents des rapports enfants-parents, maîtres ou ouvriers-apprentis.

L'organisation de l'école autour de "l'unité cellulaire de travail" constituée par la classe est tellement intériorisée qu'elle rend difficile toute remise en cause, même partielle, même temporaire de ce dispositif en quelque sorte "naturalisé" par les enseignants, l'administration et parfois même par les parents d'élèves. Elle explique dans une large mesure les difficultés des enseignants du secondaire à travailler avec d'autres, mais aussi à organiser des apprentissages hors de "la cellule de base" comme, par exemple, le travail en petits groupes d'élèves ou l'encadrement pédagogique par plusieurs enseignants dans une même classe ou pour un même groupe.

Une étude des articles publiés ces dernières années dans les revues professionnelles sur le cas des *travaux personnels encadrés*, institués en 1999 en classe de première et terminale, permet de prendre la mesure des contraintes, des difficultés, mais aussi des limites et parfois des réussites rencontrées par les professeurs qui les ont encadrés. Lancés à l'initiative du ministre de l'Éducation Claude Allègre, les TPE visent à proposer aux lycéens de nouvelles modalités d'appropriation des connaissances au lycée. Les discours produits autour de ces TPE insistent par ailleurs sur le fait que cette nouvelle modalité pédagogique devrait être susceptible de favoriser le travail en équipes enseignantes, l'interdisciplinarité, ainsi que l'autonomie des élèves[5].

Il faut d'abord remarquer que les articles portant sur les TPE sont relativement nombreux dans les revues professionnelles puisque plus de 50 ont été publiés en 2000 et 2001. La seconde surprise vient de la diversité des revues et périodiques dans lesquels ils paraissent. Les réflexions les plus nombreuses sur les TPE figurent dans des revues d'associations disciplinaires d'enseignants d'histoire-géographie (*historiens-géographes*), de physique et de mathématiques (*Bulletin de l'Union des physiciens, bulletin de l'APMEP*), de sciences économiques et sociales (*DEES*), de professeurs enseignant les TICE (*AC-TICE*), de documentalistes (*Inter-CDI, Argos*). Un article sur les TPE figure également dans une revue des conseillers d'éducation (*Conseillers d'éducation*). Il est à remarquer que les revues d'associations professionnelles de professeurs d'Education physique et sportive et d'éducation artistique n'ont pas publié d'article sur ce thème. Il faut enfin noter qu'une revue syndicale (*Université syndicale*), mais aussi les *Cahiers pédagogiques* et *Le Monde de l'éducation*, traitent des TPE au travers plusieurs articles. Cette diversité des sources est bien la preuve que pratiquement toutes les disciplines se sentent concernées, à un titre ou à un autre, par cet enseignement de nature interdisciplinaire. Les TPE semblent susciter un réel intérêt, contrairement à d'autres innovations introduites dans l'enseignement secondaire qui n'ont suscité qu'une indifférence largement partagée (l'enseignement dit "modulaire" en classe de seconde par exemple).

Parmi les articles recensés, beaucoup décrivent des exemples d'activités mises en oeuvre ou encore présentent des bilans d'expérimentation. Il faut noter que les écrits de ce type les plus nombreux et les plus "enthousiastes" figurent dans des revues d'enseignants de TICE et de documentation. Un exemple particulièrement significatif se trouve dans la revue *Inter-CDI*. Il est intitulé: "A propos des TPE en lycée: réflexion sur le rôle des documentalistes" (Beguin, 2000). Le caractère positif des TPE est souligné. Selon l'auteur, ils sont l'occasion de développer une "pédagogie centrée sur l'élève" et de "nouvelles formes de socialisation du savoir". L'article déplore cependant que l'on ne puisse pas aller "plus loin" dans la mise en oeuvre de démarches "inductives et interdisciplinaires" et voudrait que les "compétences documentaires soient mieux prises en compte". On l'aura compris, pour les professeurs de documentation, les TPE constituent un enjeu, un territoire à investir face à la toute puissance des enseignements disciplinaires qui structurent l'école. Les TPE sont l'occasion pour les documentalistes d'asseoir une légitimité qui leur manque parfois, en raison notamment du caractère récent de l'institutionnalisation de leur fonction. Ils sont aussi une opportunité de faire reconnaître leurs compétences professionnelles spécifiques.

Il ne faudrait pas croire cependant que les enseignants de disciplines telles que l'histoire-géographie, l'initiation économique et sociale, la physique-chimie ou les mathématiques se désintéressent des TPE. Les articles sur les TPE publiés par les enseignants de ces disciplines ont en commun de provenir "d'innovateurs" qui présentent leur travail comme des expériences reproductibles par d'autres. Elles ont une entrée, et la plupart du temps un contenu, disciplinaire ou alors l'interdisciplinarité est limitée à des disciplines voisines, comme dans un exemple "de travail sur l'image en mathématiques et physique (Herrerros et Bardoulat, 2001). On peut douter du caractère vraiment interdisciplinaire de bien des activités présentées dans la mesure où semblent le plus souvent se décrire la juxtaposition de regards disciplinaires.

Quant aux articles de synthèse où ceux qui dressent des bilans généraux, ils sont beaucoup moins nombreux que les précédents. Parfois assez négatifs sur les résultats, ils soulignent presque tous les difficultés de mise en oeuvre des TPE et les écarts entre les espoirs suscités et les résultats obtenus. Un article des *Cahiers pédagogiques* intitulé "les TPE une révolution culturelle? Pas si simple..." (Dulibine, 2000) se demande si les TPE ont permis d'instituer "de nouveaux rapports aux savoirs" et de nouveaux "rapports aux autres élèves et aux professeurs". Il montre que les élèves

comme les enseignants ont éprouvé des difficultés de tous ordres et que bien des espoirs ont été déçus. Les bilans dressés dans les revues professionnelles ou pédagogiques sont, cependant, parfois contradictoires. Un article de la revue *Conseiller d'éducation* va dans le même sens que le précédent: "les TPE, qui visent à rendre les élèves autonomes, ont été accueillis dans un climat de suspicion généralisée" est-il affirmé. Cette suspicion, selon l'auteur touche aussi bien les enseignants "qui discernent mal les objectifs et les enjeux et jugent souvent qu'il s'agit d'une perte de temps" que les élèves. Ceux-ci "ne pensent pas y apprendre plus que dans la réalisation d'un exposé", (Vitali, 2001). Les jugements portés sont assez différents dans un article du *Monde de l'éducation*. Il évoque la généralisation des TPE en classe de première en 2001 et affirme "qu'ils ne rencontrent plus d'opposition chez les enseignants, mais que des problèmes administratifs et matériels de mise en place se posent" (Beaumard, 2001).

Enfin, il faut signaler que certains articles insistent sur le manque de formation ou de préparation des enseignants pour exercer ces nouvelles tâches ainsi que sur l'importance de l'investissement personnel nécessaire pour encadrer au mieux les travaux personnels. Ce sont en fait des questions fondamentales qui concernent les mutations du "poste de travail" enseignant qui sont abordées par ces assertions.

L'exemple des TPE est révélateur non seulement des difficultés éprouvées par les enseignants face aux nouvelles formes d'enseignement liées à l'interdisciplinarité mais aussi de l'inadaptation de l'organisation des établissements scolaires pour répondre aux contraintes que sont les travaux en petits groupes encadrés par plusieurs enseignants.

La lecture des articles cités précédemment permet de mieux comprendre les stratégies et les comportements adoptés par les enseignants face à la nécessité devant laquelle ils se trouvent d'encadrer des travaux de nature interdisciplinaire. Si beaucoup tentent de "jouer le jeu" des TPE, il n'en éprouvent pas moins des difficultés de mise en oeuvre, certains semblant vivre ces moments comme une "perte de temps". Mettre en oeuvre des démarches interdisciplinaires est alors considéré comme un reniement ou une trahison. Cette posture peut entraîner le développement de stratégies de contournement qui se traduisent par une attitude consistant à pratiquer une interdisciplinarité limitée à des disciplines proches ou simplement à juxtaposer différentes disciplines sans aucune tentative d'intégration des savoirs.

A l'opposé, les innovateurs, tentent malgré les difficultés de tous ordres, de développer des démarches interdisciplinaires et de pratiquer un véritable encadrement pédagogique des élèves. Parmi eux, on trouve, notamment, des enseignants disciplinaires qui ont développé une spécialisation particulière (en TICE par exemple). Les TPE leur donnent l'occasion de valoriser leurs compétences. Ceux qui formalisent leurs travaux dans des revues professionnelles espèrent très certainement en retirer une reconnaissance par leur hiérarchie pédagogique.

La troisième posture correspond à une stratégie de groupes, celles d'enseignants de disciplines, ou travaillant dans des secteurs qui ne sont pas encore vraiment reconnus ou qui ne sont pas encore vraiment imposés dans les établissements scolaires face aux disciplines traditionnelles. Elle est adoptée par les professeurs de TICE, la documentation. Parfois maximalistes, ils se posent en quelque sorte comme des spécialistes des démarches interdisciplinaires et déplorent la timidité de l'institution et des autres enseignants.

L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire: des difficultés de mise en oeuvre, malgré les déclarations d'intentions

Du point de vue du "poste de travail", la polyvalence des maîtres (ou professeurs des écoles) est certainement la principale spécificité de l'enseignement primaire. On pourrait penser que cette caractéristique est un élément favorable à la mise en oeuvre d'activités à caractère interdisciplinaire par des enseignants plus ouverts à l'intégration des savoirs, n'étant spécialistes d'aucun en particulier. Cette hypothèse semble confirmée par les résultats d'une enquête réalisée en 2001 auprès de 167 maîtres[6]. A la question: "l'objectif de l'enseignement primaire est-il pour vous en priorité d'initier l'élève à des disciplines (histoire, mathématiques...) ou de lui faire acquérir des compétences intellectuelles générales (par exemple raisonner, comparer, apprendre à apprendre)?" 159 enseignants, soit 95% des personnes interrogées, pensent que l'objectif prioritaire est de faire acquérir des compétences générales non disciplinaires aux élèves.

De la même manière, en réponse à une autre question de l'enquête, les enseignants interrogés, estiment de façon presque unanime que la polyvalence permet de "faire des ponts entre les disciplines". Lorsqu'on leur demande de justifier cette opinion, les arguments cités sont certes divers, mais ils restent très généraux. On trouve un certain nombre d'affirmations expliquant, comme celle-ci, que "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". Un argument fort proche du précédent est également plusieurs fois cité: "à la globalité du savoir répond la globalité de l'enfant". Pour d'autres enseignants "faire des ponts entre les disciplines donne du sens aux apprentissages" ou "facilite" les apprentissages conceptuels "par des entrées variées". Dernier argument évoqué, l'établissement de "ponts" entre les disciplines favorise les apprentissages dans les matières fondamentales, c'est-à-dire les mathématiques et le français.

Si tous les enseignants interrogés expriment l'opinion que la polyvalence permet de réaliser des liaisons entre les disciplines, quelques réserves, et parfois même quelques doutes apparaissent dans certaines réponses. Par exemple, 9% des enseignants interrogés indiquent que les liens entre la polyvalence et l'interdisciplinarité concernent surtout les petites classes et qu'ils sont moins évidents en cycle 3[7]; 5% déclarent que les activités transversales ont des limites et le même nombre d'enseignants avoue avoir des difficultés à établir des liens entre les disciplines.

L'impression générale qui ressort de ces résultats est que les enseignants sont effectivement convaincus de la nécessité de mettre en oeuvre des démarches interdisciplinaires pour favoriser les apprentissages de leurs élèves. Mais les justifications données pour expliquer cette nécessité restent générales. Par ailleurs, au-delà des déclarations de principe, certains maîtres semblent éprouver des difficultés pour passer des intentions à la pratique.

Les écarts entre l'attachement déclaré à une polyvalence qui serait en quelque sorte la garante d'une interdisciplinarité effective d'une part, et les pratiques réelles d'autre part, apparaissent clairement dans les réponses à la question qui demande aux maîtres de fournir des exemples de ponts qu'ils réalisent dans leur classe. Les exemples donnés sont souvent présentés sous la forme d'une flèche joignant deux disciplines sans autre explication (par exemple mathématiques - EPS). Cette imprécision peut être, évidemment, interprétée comme l'expression de l'incertitude qui marque les pratiques interdisciplinaires. Néanmoins, le regroupement des exemples proposés permet de distinguer trois grands types de pratiques interdisciplinaires que les enseignants du primaire déclarent pratiquer dans leurs classes:

- L'interdisciplinarité qu'on pourrait qualifier "d'outil" est la plus citée: une discipline est mobilisée pour favoriser les apprentissages des élèves dans une autre discipline. Par

exemple, des compétences mathématiques sont utilisées pour la lecture de graphiques en géographie.

- l'interdisciplinarité par la mise d'une discipline au service d'une autre jugée plus importante correspond à l'utilisation d'une discipline d'éveil ou d'activité pour réaliser un apprentissage en français ou en mathématiques. Un des exemples donnés est celui de l'évaluation quantitative des performances en EPS qui devient un prétexte pour "faire" des mathématiques.
- l'interdisciplinarité "projet" fait référence à un enseignement organisé autour d'un thème fédérateur permettant de mettre en oeuvre des activités disciplinaires spécifiques. Parmi les rares exemples cités, on relevera le suivant: les élèves travaillent sur le cirque en mobilisant des connaissances en musique, en lecture et en EPS.

On peut donc observer que la majorité des exemples cités correspondent, sauf dans le cas de situations d'enseignement - apprentissage organisées autour de projets, à des formes appauvries, partielles ou limitées d'interdisciplinarité. Ce constat est corroboré par les réponses obtenues à la deuxième partie de l'enquête. Son objectif est de faire émerger les conceptions des enseignants du primaire sur les finalités éducatives qu'ils attribuent aux différentes disciplines afin, notamment, d'évaluer l'importance accordée aux compétences transversales dans leur enseignement.

Pour faire expliciter les choix didactiques opérés par les maîtres dans les différentes disciplines, des fiches de préparation fictives d'une page, comportant le nom de la discipline, le titre d'un sujet d'étude du programme, des objectifs et des indications sur les prérequis et, éventuellement, sur les activités proposées sont présentées pour chacun des trois cycles de l'école primaire. Afin d'alléger la passation, trois groupes de disciplines ont été constitués (français-mathématiques; disciplines artistiques et sportives; histoire-géographie-sciences). Chaque enseignant doit choisir, pour le cycle dans lequel il enseigne, une discipline par groupe et l'objectif qu'il privilégie. Toutes les fiches ont été réalisées de manière à proposer des objectifs d'apprentissages appartenant à trois registres différents:

- L'acquisition d'un concept spécifique à la discipline.
- La mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline.
- La construction d'une compétence "transversale".

Les résultats obtenus montrent, tout d'abord, que la majorité des enseignants se détourne des objectifs de "bas niveau", c'est-à-dire ceux qui renvoient exclusivement ou principalement à des enjeux de connaissances factuelles ou à des exercices de répétition et de mémorisation. On peut constater, ensuite, que contrairement à ce que laissent présager les réponses aux premières questions de l'enquête plébiscitant la polyvalence des maîtres et l'importance des démarches transversales, on n'observe pas de choix massifs en faveur des fiches proposant des objectifs transversaux.

En cycle 2, il n'y a guère qu'en français et dans le domaine du vivant[8] que l'objectif transversal est privilégié. Le choix des enseignants en mathématiques, pour le temps, pour l'espace tout comme dans les disciplines artistiques se fait massivement en faveur des fiches qui proposent

des objectifs conceptuels.

En cycle 3, on observe quelques changements par rapport au cycle 2. Un peu plus de 50% des choix se portent sur les objectifs transversaux, en mathématiques comme en français, et plus de 70% en physique. Mais les objectifs assignés à l'histoire, la géographie et aux sciences de la vie sont conceptuels. Pour l'EPS, les arts plastiques, l'éducation musicale, la très grande majorité des choix se porte sur des fiches proposant des objectifs factuels et répétitifs.

L'analyse plus précise des objectifs choisis par les maîtres en mathématiques et en français confirme une observation précédente: l'interdisciplinarité, quand elle existe, se limite souvent à l'utilisation d'une discipline fondamentale comme "discipline outil". Le cas des mathématiques est à cet égard intéressant: l'objectif conceptuel est placé en première position dans le cycle 2, puis derrière l'objectif transversal en cycle 3. Tout se passe donc comme si, passé le temps de la construction des premiers concepts (le nombre, les opérations...), les mathématiques pouvaient, à la fin de l'école élémentaire, jouer pleinement leur rôle de "discipline outil". En français, l'objectif transversal est en première position dès le cycle 2 et le reste au cycle 3. Là encore, on peut y discerner l'effet du statut de "discipline outil" attribué généralement au français.

Ces résultats montrent que les perspectives interdisciplinaires dont on aurait pu penser qu'elles sont en quelque sorte "naturelles" chez des maîtres polyvalents, ne semblent guère être mises en oeuvre dans les pratiques quotidiennes. Ces résultats posent, par ailleurs, une autre question: celui du rapport des enseignants du primaire à la connaissance ou aux connaissances, en tant qu'objets spécifiques. En effet, le rejet quasi général des fiches proposant des objectifs factuels peut être interprété comme un indicateur des rapports incertains qu'entretiennent les maîtres du primaire aux savoirs disciplinaires. On peut dès lors se demander si les difficultés qu'ils éprouvent "à faire des ponts" entre les disciplines ne viendraient pas d'une trop faible maîtrise de la dimension cognitive et épistémologique des savoirs disciplinaires qui rendrait difficile la mise en oeuvre de démarches interdisciplinaires.

Conclusion

Par delà les différences de statut, de formation, de conception de la fonction des disciplines, les professeurs du secondaire et ceux du primaire se rejoignent au moins sur un point. Les uns et les autres éprouvent de réelles difficultés à mettre en oeuvre des activités d'enseignement - apprentissage réellement interdisciplinaires. Ces difficultés procéderaient-elles des mêmes causes, à savoir une absence ou une insuffisance de réflexion ou de connaissances sur les finalités éducatives attribuées à chaque discipline par l'institution, sur les concepts qu'elles utilisent, sur leurs méthodes, sur leurs évolutions récentes? Un fort niveau de maîtrise disciplinaire n'est-elle pas la condition nécessaire pour passer de l'interdisciplinarité formelle qui en reste au stade des déclarations d'intention à une réelle pratique de l'interdisciplinarité, qui ne se fait pas en s'opposant aux disciplines scolaires mais en les mobilisant pour décrire, comprendre et expliquer le monde? Dans l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, ce serait donc bien la question de la maîtrise épistémologique des savoirs à enseigner qui serait posée. L'importance de la dimension épistémologique ne renvoie d'ailleurs pas exclusivement à la formation initiale des enseignants puisque certains travaux (Lenoir et Larose, 1998) exposent les questions relatives à une formation épistémologique chez les professionnels en exercice. Mais si cette variable est importante, elle n'est cependant pas la seule susceptible d'expliquer les obstacles aux pratiques interdisciplinaires, tout particulièrement lorsque l'on varie les échelles et les registres d'observation. L'approche historique (Lessard et Tardif, 1999) permet ainsi de mettre en évidence les éléments

structuraux qui contraignent l'activité enseignante dans des cadres peu facilitateurs de l'interdisciplinarité, tels que "la structure cellulaire du travail scolaire" (Lessard et Tardif, 1999, p57). Sur un autre plan, les études qui privilégient le niveau de l'établissement mettent en évidence les grandes différences, y compris entre les enseignants, en ce qui concerne la perception du travail en équipe, le rapport à l'idée même de projet. Il reste que la question des apprentissages est bien au coeur de l'activité enseignante et qu'à ce titre, la dimension épistémologique occupe une place particulière parmi les variables observables. C'est la raison pour laquelle il est important que les enseignants reconnaissent dans l'interdisciplinarité une perspective d'évolution des pratiques qui puisse se faire avec les disciplines, adossée sur elles, au lieu d'une menace adressée aux fondements de leur identité professionnelle. De cette reconnaissance peut dépendre l'accueil réservé aux réformes qui cherchent à accompagner, ou à stimuler, les transformations de la professionnalité enseignante que requiert les mutations de l'école aujourd'hui.

Gilles Baillat et Daniel Niclot

Notes:

- 1.- Sans développer ici plus avant, on peut ramener ces différentes innovations introduites dans le système éducatif français à la fin des années 1990 à trois dimensions essentielles: promotion de l'interdisciplinarité, du travail en équipe des enseignants, de l'autonomie de l'élève à l'aide de sa mise en projet.
- 2.- L'AEERS avait auparavant organisé à Caen un colloque sur l'enseignement scientifique (Robert, 1993, p64).
- 3.- 10% du temps scolaire étaient alloués aux enseignants pour la mise en place d'activités d'apprentissage "hors discipline scolaire".
- 4.- Son but était de proposer au ministre en 1989 une réflexion globale sur une refonte du curriculum du secondaire.
- 5.- Pour plus de détails sur les TPE, voir leur définition proposée dans la note de service du 6 décembre 1999, ainsi que dans la première page de la brochure ministérielle préparant la rentrée 2001.
- 6.- Il s'agit d'une enquête qualitative réalisée en 2000 par le *Groupe de recherches sur les pratiques professionnelles enseignantes* (GRPPEE). Elle fait suite à une enquête quantitative qui avait été menée en 1997. La passation a été faite par des chercheurs du GRPPE dans les établissements scolaires ou lors de conférences pédagogiques. 187 enseignants ont répondu au questionnaire qui leur était proposé. L'objectif est d'explorer la manière dont les maîtres conçoivent et vivent leur polyvalence et les répercussions de ces représentations sur leurs choix pédagogiques et didactiques dans les différentes disciplines ou domaines du programme. La première partie de l'enquête traite des enseignants face à la polyvalence. La deuxième partie a notamment pour objectif de faire expliciter les choix didactiques opérés dans les différentes disciplines par les enseignants interrogés.
- 7.- Le cycle 3 concerne des élèves de 8 à 10 ans(le cycle 2: ceux de 5 à 7 ans).
- 8.- L'histoire, la géographie les sciences de la vie et de la terre et celles de la matière ne sont enseignées en tant que telles qu'au cycle 3. Les domaines enseignés au cycle 2 sont:
 - o Le temps dans la vie des hommes.
 - o L'espace et la diversité des paysages.

- Le monde du vivant.
- Le monde de la matière et des objets.

Ces quatre domaines sont les composantes d'une nouvelle matière scolaire, la "découverte du monde", introduite par le programme de mars 1995 et qui demeure dans les programmes parus en 2002. Son objectif est de réaliser une intégration des savoirs entre les différents domaines et d'initier les élèves à la structuration des disciplines qu'ils découvriront en cycle 3.

Références bibliographiques:

Audigier, F (1997), "Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle", *Recherche et formation*, no25, p 9-21.

Audigier, F (1999), "Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France, habitat commun, voisinage et distance", *Cahiers de géographie du Québec*, no120, volume 43, décembre, p 395-412.

Audigier, F (2001), "Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?", in Baillat, Gilles et Renard, Jean-Pierre (dir.) "*Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*", CNDP, Documents Actes et rapports pour l'éducation.

Baluteau, F. (1999) *Les savoirs au collège*, PUF, Education et Formation.

Beumard, M (2001) "Décollage imminent", *Monde de l'éducation* no288, avril, p54-55.

Beguïn, A (2000) "A propos des TPE en Lycée, réflexions sur le rôle des documentalistes" *Inter CDI* no 167, p16-19.

Bourdieu, P.; Gros, F. (1989), *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris, ministère de l'Education nationale.

Chervel, A. (1988), "L'histoire des disciplines scolaires: réflexion sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation* no38, mai 1988, p59-119.

Chervel, A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

Dubiline, C (2000) "Une révolution culturelle? Pas si simple...", *Les Cahiers pédagogiques* no 395, p. 50-51.

Duru-Bellat, M.A et van Zanten, A (1999) *Sociologie de l'école*, Armand Colin.

Ernult, B; Le Roux, A; Themines, J-F (1999) "Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation", *Cahiers de Géographie du Québec*, volume 43, décembre.

Herreros, M et Bardoulat, J.P (2001) "Comment expliquer les TPE aux élèves", *Bulletin de l'APMEP* no432, p 265-277.

Lang, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*, coll. Education et Formation, PUF.

Legrand, L. (1983), *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, La documentation française.

Lenoir, Y.; Sauvé, L., (1998) "De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. Note de synthèse", *Revue Française de Pédagogie* no124 (juillet-août-septembre) et 125 (octobre-novembre-décembre), Paris.

Lenoir, Y; Larose, F. (1998) "La formation continue des enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherche". *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXIV, p189-228.

Lessard, C et Tardif, M (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*, Les Presses de l'Université de Laval.

Morin, E. (1967), *Commune en France: La métamorphose de Plodemet*, Paris, Fayard.

Morin, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Editeur.

Paquay, L (1994) "Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement", *Recherche et Formation* no 36, p 7-33.

Paquay, L et al. (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Perspectives en éducation - De Boeck Université.

Robert, A. (1993), *Système éducatif et réformes*, Nathan Pédagogie, Série Histoire de l'éducation.

Vitali, C (2001) "La crise de l'accompagnement pédagogique: le cas des TPE", *Conseiller d'éducation* no 138, p.15-16.

Notice:

Baillat, Gilles et Niclot, Daniel. "Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 