

Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges

François Baluteau

DANS **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION** 2005/1 n° 19 , PAGES 77 À 92
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 1262-3490

DOI 10.3917/cdle.019.0077

Date de mise en ligne : 01/01/2008

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-77?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges

▲ **François Baluteau**

*ISPEF, université de Lyon 2, Louis-Lumière,
UMR éducation & politiques.*

La discipline éducation physique et sportive (EPS) a longtemps évité la réflexion sur une définition nationale des contenus à enseigner. Son intégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981 s'accompagne de pressions institutionnelles fortes pour rédiger des programmes d'EPS au même titre que les autres disciplines et suivant les mêmes règles. En 1996, un premier texte pour la classe de sixième est publié. Il tente de donner une plus forte unité à cette discipline en formalisant objectifs généraux et contenus d'enseignement. Cet article étudie sa « fabrication » sous l'angle de la sociologie des curricula. Cette approche s'attache à saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une « arène » institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes aux perspectives divergentes. Nous avons procédé à une analyse cognitivo-discursive du programme pour la classe de sixième des collèges à l'aide du logiciel Tropes. Les résultats indiquent une construction complexe et originale. Le texte inscrit l'EPS dans les normes scolaires et fait coexister des perspectives divergentes sur les contenus à enseigner et le rapport aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Les débats au sein du groupe de travail chargé de rédiger le programme n'ont pas permis d'aboutir à un consensus.

Du colloque d'Amiens (1968) à la réforme Legrand (1982) et au projet Jack Lang (2001), pour ne prendre que quelques textes marquants sur l'école de ces dernières décennies, un discours récurrent sur l'enseignement secondaire consiste à dénoncer le cloisonnement des disciplines, l'intellectualisme des savoirs, l'ennui et la passivité des élèves et à promouvoir dans le même temps l'interdisciplinarité, le travail en équipe, l'activité personnelle et le parcours individualisé des élèves... La critique débouche ainsi sur une « forme pédagogique » fondée notamment sur la confiance en l'enfant, le rapprochement des disciplines et l'ouverture de la classe. Cette constance dans l'appel à ce changement pédagogique ne signifie pas pourtant une absence complète d'application, si l'on considère la création des « 10 % » dans les années 1970, des projets d'action éducative (1981), des thèmes transversaux (1985) ou encore des parcours diversifiés (1997). Mais l'interdisciplinarité¹, maintes fois convoquée et réinventée, sans doute progressivement bénéficiaire aussi, restait malgré tout maintenue à la marge de la culture scolaire.

Aujourd'hui, probablement parce que ses défenseurs sont devenus plus nombreux chez les enseignants, les universitaires, au sein des syndicats et des administrateurs de l'Éducation nationale (Gauthier, 1988, Commission Bourdieu et Gros, 1989; Morin, 2000), le rapprochement des disciplines s'affirme, du collège (avec les itinéraires de découverte [IDD]) au lycée (avec les travaux personnels encadrés [TPE]) ou encore à l'université (Lenoir et Sauvé, 1998; Rege Colet, 2002)... Cette tendance générale ne doit pas faire oublier cependant un débat contradictoire où des craintes subsistent (syncrétisme, recul des savoirs disciplinaires...) et expliquent une implantation retardée et limitée dans l'école comparativement aux Anglo-Saxons (Klein, 1996; Hargreaves *et al.*, 2001). Mais ce débat ne saurait se limiter à des positions idéologiques, il convient de le nourrir également d'enquêtes de terrain encore peu nombreuses à ce jour en France.

Or le besoin de recherches sur ce thème se fait d'autant plus sentir que l'actualité du collège vient d'accorder à l'interdisciplinarité, par le biais des itinéraires de découverte (IDD), un statut nouveau, incomparable à ce qu'il était notamment dans le cadre des parcours diversifiés (Kerlan, 2000). Si l'on retient les premières dispositions officielles relatives aux IDD (obligation pour les élèves de cinquième et de quatrième, évaluation des compétences des élèves, prise en compte au brevet d'études fondamentales, heures incluses dans le service statutaire des enseignants...), l'interdisciplinarité dispose d'une certaine reconnaissance institutionnelle dans le collège. Par une formule un peu maladroite mais suggestive, on

1. Ce terme désigne ici une mise en relation de plusieurs disciplines, inscrite dans le temps et l'organisation scolaires (horaires, lieux, moyens, durée...) et appliquée par différents acteurs de l'école.

pourrait dire que ces mesures positionnent l'interdisciplinarité au rang de discipline, au sens statutaire d'abord en tant qu'entité jouissant d'une forte valeur dans l'organisation scolaire et par là même digne dès lors de « discipliner » les (tous) élèves (CherVEL, 1988). Cette évolution rend particulièrement opportune l'analyse de ces dispositifs qui semblent déplacer le collège. Aussi ce texte a-t-il pour objet principalement de saisir la « forme pédagogique² » développée dans ces dispositifs interdisciplinaires et secondairement de proposer en conclusion des pistes explicatives³.

Le savoir dans une démarche pragmatique

Le passage obligé par le concret et le projet

Traditionnellement, les savoirs scolaires ont plutôt un caractère désintéressé, gratuit, au sens où ils ne débouchent pas sur des réalités principalement concrètes ou professionnelles. Ce savoir a même fait l'objet d'une décontextualisation (Verret, 1975) pour apparaître selon une validité intrinsèque, habillé plutôt d'universalité. L'enseignement du français, par exemple, dont on sait l'importance dans notre école, sert à la maîtrise de la langue et est évalué dans des exercices appropriés. Cette discipline scolaire existe nullement pour un projet autre que celui, lointain et abstrait, de faire un citoyen capable de jouer différents rôles sociaux. C'est sur cette perspective future, mais essentielle, que se justifie l'école et qu'est demandée aux élèves une certaine ascèse. Être élève, c'est maîtriser des apprentissages, certes fréquemment sollicités dans des épreuves, mais dont l'utilité est plutôt retardée. Le

2. Le terme de « forme pédagogique » est préféré à celui de « forme scolaire » (Vincent, 1980) plus vaste et s'inspire librement de la notion de forme proposée par Laurent Thévenot (1986). Il désigne ainsi un ensemble plutôt cohérent composé de catégories cognitives (valeurs, principes, arguments...), d'êtres sociaux (acteurs, lieux d'enseignement, organismes partenaires...), de produits institutionnels (dispositions officielles, documents internes aux établissements...) et d'objets professionnels (outils pédagogiques, documents de travail...). Ce terme de forme a pour intérêt de lier le symbolique et le matériel et d'assurer la continuité entre le monde des idées et le monde des objets conformément à une approche constructiviste adoptée ici (Corcuff, 1995). Dans notre étude, la forme se rapporte à une démarche pédagogique et suppose de s'intéresser à une série d'aspects : aux relations entre les acteurs, au traitement des savoirs, au rapport à l'environnement, aux rôles des acteurs et aux qualités visées chez les élèves. Le projet consistait ainsi à définir et à comprendre la « forme pédagogique » déployée dans l'ensemble de ces dispositifs. Ce qui n'exclut pas que certains dispositifs proposent des solutions plus restrictives. Il ne s'agit donc pas ici d'une forme dominante parmi toutes les formes disponibles, mais de l'étendue des solutions présentes dans les dispositifs observés.

3. La recherche s'est déroulée sur deux ans dans cinq collèges de la région d'une grande ville (voir annexe). Elle s'est appuyée sur des entretiens (30) avec des chefs d'établissements et des enseignants impliqués dans ces dispositifs, complétés par des documents internes (fiches, documents...). L'entretien a été privilégié pour que les interrogés décrivent les situations en même temps qu'ils les justifient. Par ailleurs, les établissements ont été choisis en favorisant une relative diversité (population scolaire, zone géographique, taille...), recherchée aussi parmi les acteurs interrogés (discipline, âge, sexe...) et les IDD étudiés (domaine, association disciplinaire...).

sens des savoirs est ainsi comme « déréalisé » au sens où il ne se fonde pas sur une activité utile, il est plutôt détaché de la réalité courante. L'activité scolaire est comme fermée sur elle-même, même si elle s'appuie sur des mises en scènes inspirées de la vie ordinaire, mais artificielles. Le temps scolaire s'organise également sans projet clair, ce qui, pour certains sociologues, constitue même un des traits du « curriculum caché » (Forquin, 1989 : Perrenoud, 1994...). Il s'agit pour les élèves d'accepter ou de s'habituer à un déroulement des activités sans horizon précis, excepté des épreuves (évaluations et examens) dont le rythme scande la vie scolaire.

En regard de ces traits lourds inscrits dans la forme scolaire du second degré, la pratique se présente différemment dans le cas des dispositifs interdisciplinaires. Les savoirs disciplinaires ne sont pas vus simplement comme des savoirs que réclame l'école, mais que requiert aussi un projet concret (exposition artistique, création d'un spectacle, réalisation d'un dossier, d'affiches, d'un instrument...). Le sens donné au savoir ne se construit pas uniquement dans une logique d'éducation, il tient également à l'activité que les élèves accomplissent : savoir écrire devient concrètement un moyen de bien communiquer par Internet, de tenir un journal, de faire un reportage sportif ; courir en EPS permet de faire des relevés scientifiques pour le professeur de SVT... La valeur des apprentissages est liée à l'usage que l'on en fait en vue d'une réalisation ponctuelle, parce que « ça fait vrai ». La recontextualisation et l'opérationnalisation des savoirs scolaires permettent même ainsi de « valider », de « confirmer », de « soutenir » les apprentissages disciplinaires, comme si les élèves ne parvenaient pas à les reconnaître dignes d'être appris en tant que tels. Cette démarche repose donc sur un rapport au savoir de type pragmatique censé donner du sens aux savoirs scolaires.

Dès lors, les savoirs énoncés en cours devront s'actualiser dans le projet. Le professeur de français saisira l'occasion de valoriser la lisibilité, la précision, la correction d'un texte pour faire une affiche ou participer à un échange par Internet : « on s'arrête au sans-faute avant d'envoyer le texte par Internet » (professeur de français). Ou encore le passage par les savoirs scolaires apparaît comme une évidence pour réaliser une maquette d'écluse (professeur de technologie : « ils sont partants si ça se rapporte au projet »). Les acquisitions ne sont plus « gratuites » et « déréalisées » mais justifiées par le dispositif qui rend comme « naturelles » les contraintes disciplinaires inscrites dans l'activité. Les connaissances doivent être matérialisées, c'est-à-dire associées à des réalisations prises dans la vie courante (un pont, une cathédrale, une œuvre d'art...) ou incarnées (corps) : « quand les élèves ont mal à la cuisse ou sont essouffés, ça correspond à quels processus chimiques ? » (professeur de SVT associé à un professeur d'EPS). La matérialisation du savoir scolaire est tenue pour essentielle afin d'intéresser et d'instruire les élèves. Alors que dans la forme traditionnelle le sens du savoir s'élabore sur des considérations abstraites, selon des entités générales et lointaines, il se construit ici selon une finalité proche et une expérience concrète.

La production interdisciplinaire fonde finalement le savoir dans une autre temporalité, plus limitée et plus conditionnelle, comme elle veut s'appuyer sur le vécu des jeunes qu'elle favorise. L'école n'est plus tout à fait cette « apesanteur sociale » propre à la « situation scolastique (dont l'ordre scolaire représente la forme institutionnalisée) » (Bourdieu, 1997). L'activité scolaire ne se présente plus ici autant coupée du monde ordinaire qui lie l'action à son utilité sociale et à la vie courante.

L'intrication des savoirs

Par ailleurs, l'interdisciplinarité peut se dire plutôt « relationnelle » (Rege Colet, 2002) au sens où chaque discipline participe avec ses spécificités au traitement d'un thème et à la réalisation d'un projet. Des disciplines se connectent et associent leurs ressources (savoirs, méthodes, outils...) pour mener les élèves vers une réalisation commune. La complémentarité prime et se développe autour de conventions établies dans les réunions de travail si bien que l'interdisciplinarité fonctionne par emboîtement des disciplines et intrication des savoirs vers une production commune : « j'ai mis en forme musicale un texte écrit avec le professeur de français » (professeur de musique). Mais une autonomie est laissée aux enseignants et les rencontres ont pour rôle d'assurer la coordination, de régler le déroulement du travail dans chaque discipline (caler la progression sur le travail du collègue). Sur cette base, une interdisciplinarité plus « structurelle » se développe lorsqu'elle repose sur une construction pédagogique commune et une autonomie plus réduite : utilisation de concepts et d'outils pédagogiques construits en commun. C'est le cas de cet IDD intitulé, *Le muscle et l'effort* (EPS-SVT), où les enseignants ont établi une liste de concepts qu'ils partagent avec les élèves (aérobie, acide lactique, contractures...) et manipulent des données et des outils d'une discipline à une autre (des fiches remplies par les élèves en EPS sont reprises en SVT pour effectuer des calculs). À l'articulation disciplinaire s'ajoutent ici un curriculum et un appareillage communs. Les liens entre disciplines se construisent finalement de façon variée selon deux pôles : un pôle défini par une définition commune des situations pédagogiques avec une forte interdépendance et un pôle fondé sur une collaboration limitée et une autonomie importante des enseignants.

Collectivisation du travail et socialisation élargie des élèves

Disciplinarisation souple et atténuation des relations dissymétriques

Le climat recherché à l'école est en général celui qui favorise le travail (calme, silence, discipline, écoute...) et qui réclame de l'enseignant vigilance et fermeté. On sait que, depuis les années 1960, le modèle du pédagogue soucieux de s'ajus-

ter aux caractéristiques des jeunes a déplacé les relations dans un sens moins exigeant et moins dissymétrique (Hirschhorn, 1993). Mais c'est autour du savoir que se noue toujours la relation pédagogique entre un enseignant et des élèves et se justifie une certaine distance affective, même chaleureuse. De même, la classe correspond encore à une collection de jeunes qui communiquent exclusivement avec l'enseignant. La communication entre les élèves n'est pas essentiellement recherchée, elle est plutôt surveillée, contenue, sanctionnée pour maintenir prioritairement l'activité individuelle.

Comparativement, les dispositifs interdisciplinaires apparaissent plus favorables à une relation moins dissymétrique enseignants-élèves et à une communication entre les jeunes. La prise de parole des élèves est tenue pour formatrice, pensée comme faisant partie de la démarche pédagogique. Le dialogue entre les élèves est souhaité pour favoriser la « critique », la « coopération », la « solidarité » par opposition à la « compétition » générée par l'enseignement traditionnel. Les élèves font ainsi l'expérience d'une collectivisation du travail pédagogique au sens où les activités sont élaborées collectivement et reposent sur un dialogue entre les élèves, les élèves et les adultes. Les professeurs disent tenir compte des « demandes », des « questions », des « besoins » des élèves, ils s'inscrivent dans la concertation avec des élèves invités à participer à la conception du projet, à « donner leurs avis » et non à être de simples exécutants : « l'idéal est de partir de leurs idées » (professeur de sciences physiques). Dans certains cas, le travail collectif a même une place dite plus importante que le travail individuel.

Cette volonté d'inclure les élèves dans l'élaboration du travail va de pair avec la consultation des élèves pour la constitution des groupes dans les IDD. Une procédure de sélection est ainsi mise en place (établissement de fiches, distribution aux élèves, dépouillement des choix...) pour aménager un parcours partiellement choisi dans la culture scolaire (« cheminements personnalisés », « individualisation » dans le langage officiel). Mais la distribution des élèves dans les dispositifs combine le souhait des jeunes et les contraintes institutionnelles. Les élèves formulent des « vœux », font des choix que le personnel retient tout en considérant, selon les cas, d'autres critères tels que l'équilibre des effectifs, les profils des élèves (sélection sur le niveau, la motivation...), la répartition des élèves « perturbateurs », la répartition équilibrée des filles et des garçons, le brassage des sections... Les dispositifs interdisciplinaires sont ainsi l'occasion d'une recomposition des grands groupes (classe)⁴ où la consultation des élèves est intégrée mais aussi relativisée par des règles de distribution des élèves. La constitution des groupes relève alors d'une procédure hybride tenant compte des données issues des élections et des critères retenus par les enseignants. Finalement, les règles et les procédures

4. Selon les données réunies par un IPR-IA responsable du dossier dans l'académie, seuls environ 5 % des collèges avaient maintenu le groupe classe pour les IDD. Mais à la classe peuvent s'ajouter d'autres élèves...

impliquant les élèves (sélection des Itinéraires, participation à leur élaboration) font comme si la pédagogie s'inspirait de la « démocratie dialogique » (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001) en favorisant les échanges et la confrontation des points de vue entre les acteurs dans la mise en forme des situations pédagogiques, même si bien sûr les enseignants conservent une grande part du pouvoir.

Un climat dit « détendu » est également perçu comme une source de motivation des élèves et même des enseignants comparativement aux cours. Les déplacements, les échanges sont autorisés : « les élèves ne sont pas assis » (professeur de physique), « les contacts sont plus faciles » (professeur de SVT). Il n'est sans doute pas faux d'avancer que l'engagement des élèves, constaté par des professeurs, revient au moins pour partie à la possibilité de communiquer et de se déplacer plus librement quand le cours réclame plus de retenue (Dubet et Martuccelli, 1996). Ce qui suppose pour le professeur « d'accepter du bruit » (professeur d'histoire-géographie) tout en cherchant aussi à le contenir. Le mot « plaisir » revient également souvent dans le propos de certains enseignants. Mais il n'est pas associé mécaniquement à des activités étroitement « ludiques ». C'est le plaisir dans un travail scolaire qui est valorisé, « d'apprendre en s'amusant » résume un professeur de SVT. Le moment interdisciplinaire n'est pas apparenté en général à un jeu dont l'élève peut sortir à sa guise, il réclame un effort, une constance, un progrès, du sérieux... L'activité demandée est assouplie, mais elle n'est pas dépourvue d'un travail de disciplinarisation des élèves d'autant plus nécessaire que les IDD seraient à leurs yeux moins importants ou moins sérieux que les cours. De même, si les enseignants s'appuient au besoin sur la culture des jeunes (bande dessinée, musique, cinéma...), le dispositif n'est pas pour autant borné à la culture juvénile, celle-ci est une « accroche » pour intéresser les élèves et les déplacer vers d'autres horizons moins connus et moins maîtrisés. D'une certaine manière, cette forme pédagogique reproduit les relations familiales moins dissymétriques entre les générations où les enfants ont acquis plus de libertés et le statut de partenaire (Singly, 2000).

Délégation aux objets et stratégies d'accompagnement

Les relations convenues dans le cadre de l'enseignement secondaire placent l'enseignant en « magister » dont la compétence consiste à aménager la rencontre entre un esprit et un savoir. Ce mode n'est plus tout à fait à l'œuvre notamment dans les collèges où les élèves adoptent difficilement les règles scolaires (van Zanten *et al.*, 2002). Mais si le cours a évolué vers une pédagogie plus « active » ou « dialoguée » (Barrère, 2001), il reste en général, dans les propos des enseignants enclins à sortir du modèle traditionnel, moins innovant que le dispositif interdisciplinaire. Quand le rôle de l'enseignant se construit sur la base de la maîtrise et de la transmission de connaissances, il fait l'objet d'une définition élargie dans les dispositifs interdisciplinaires. Le rôle est centré sur « l'autonomie », « apprendre à apprendre », « organiser leur travail » alors que le cours le favoriserait peu. L'enseignant dit s'effacer, se

mettre en retrait au profit d'autres sources de connaissances : « le cours qu'ils auront c'est pas moi qui l'aurai donné » (professeur de SVT) ou « j'enseigne moins » (professeur d'histoire-géographie). Les dispositifs d'interdisciplinarité se présentent comme un mode pédagogique alternatif au cours, dit plus « frontal », plus « hiérarchique », « d'éviter le cours magistral », « de travailler autrement »... Les dispositifs interdisciplinaires permettent d'aller plus loin à leurs yeux : « en cours, c'est beaucoup plus dirigé, on n'a pas le temps » (professeur de SVT). L'enseignant organise la découverte du savoir par l'élève plus qu'il ne se charge de son exposition.

L'enseignant vise la « responsabilité » de l'élève dont il encourage « l'initiative », l'engagement, la prise en charge à son compte du projet tandis qu'il se veut accompagnateur pour faciliter l'activité des élèves. En situation, la règle repose, à côté de la gestion du groupe, sur l'intervention ponctuelle, en cas de « blocage », par exemple, ou de « conflits ». Il s'agit « d'éviter surtout d'imposer des solutions toutes faites », voire « de laisser patauger », « qu'ils se débrouillent seuls », mais aussi de « poser un cadre », des « limites » et de proposer des outils adaptés (« fiches d'activités », « cahiers de suivi », « fiches de recherche », « carnet de bord », « fiche d'auto-évaluation »...) : « il faut les guider avec des questions précises, en donnant les documents, des références, des adresses Internet... » (professeur de physique). Les enseignants se placent ainsi sensiblement dans une pédagogie « constructiviste »⁵ où leur rôle se définit en termes « d'intermédiaires », de « passeurs », « d'animateurs », de « tuteurs », de « personnes ressources » ou encore de « guides » disent-ils, pour encadrer l'activité de l'élève vers des sources de connaissances (livres, moteurs de recherche, dossier...) et d'autres lieux que la classe (CDI, salle d'informatique, salle audiovisuelle...). Les enseignants utilisent ainsi une gamme de matériels pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement : « à chaque séance j'essaie de faire varier la méthodologie, là, c'est l'étude de documents ou une recherche, après c'est le musée, puis Internet... », (professeur de SVT). La pluralité des lieux et des outils est tenue pour un moyen d'intéresser les élèves et de développer différentes compétences. Cette activité déplace, en situation scolaire, le rôle de l'enseignant de diffuseur du savoir à celui d'accompagnateur vers le savoir, même si bien sûr c'est toujours l'enseignant qui définit les termes des contenus scolaires. Il procède par la délégation aux objets choisis pour leurs apports pédagogiques. Cette pédagogie repose sur une objectivation forte et spécifique aux conditions d'enseignement (dossier, échancier, carnet de bord...).

La valorisation des compétences « transversales »

Les termes de « compétences transversales » appartiennent également au lexique en vigueur dans cette forme pédagogique. Sur ce point, l'étude des fiches fournies

5. À ceci près que si la pédagogie repose sur une activité personnelle de l'élève le savoir n'est pas construit par lui mais plutôt recherché.

par l'Inspection pour recueillir des informations sur l'installation des IDD apporte des précisions qu'il est utile d'analyser. Quatre types de compétences au moins peuvent être construites à partir des documents officiels de l'académie : des compétences sociales ou relationnelles mises en œuvre dans le travail à plusieurs (« savoir travailler en groupe », « diriger une équipe », « tenir compte des autres »...), des compétences cognitives (« rédiger un récit », « formuler une explication », « poser des questions pertinentes », « prendre des notes »...), des compétences communicationnelles (« présenter oralement », « utiliser des outils informatiques », « passer de l'écrit à la photo »...) et des compétences organisationnelles (« organiser son travail », « faire un dossier », « mener une recherche de documents »). Ces catégories peuvent être complétées par l'étude des modes d'évaluation proposées dans les IDD où des qualités d'engagement sont également visées (« écoute active », « initiative », « savoir s'impliquer dans son travail »...). En résumé, maîtriser les relations, les moyens de communication et mener un projet constituent les objectifs en commun dans ces dispositifs (auxquels s'ajoutent les spécificités disciplinaires).

Ces dispositifs favorisent la manière de s'appropriier (seul ou à plusieurs) le savoir et de le manipuler sur fond de disciplinarisation souple et de socialisation élargie, dans le cadre d'une collectivisation du travail (participation) et d'une autonomisation encadrées des élèves.

Externalisation pédagogique et relativisation du curriculum

Le recours aux ressources distantes

Sortir de l'établissement pour mener une action éducative n'est pas une démarche nouvelle, ni exclusive aux dispositifs interdisciplinaires, mais elle se voit plutôt généralisée ici, même si l'on trouvera des dispositifs sans déplacements extérieurs. Des « sorties » sont souvent prévues dans un calendrier spécifique et constituent un moment important parfois au sein du dispositif, donnant lieu selon les cas à une préparation et à une reprise après coup. Il s'agit en tout cas d'externaliser l'enseignement, c'est-à-dire de concevoir une action éducative à l'extérieur de l'établissement vers des produits et des acteurs plutôt en rapport avec la culture légitime (« pour sortir de la classe vers des lieux de culture »). Plusieurs raisons participent à cette opération. Cela se justifie pour développer chez les élèves une attitude culturelle active : « se rendre compte qu'on peut apprendre des tas de choses en regardant autour de soi, je veux dire, il n'y a pas que l'école... ». En même temps, ces déplacements ont pour rôle de faire connaître et faire pratiquer des lieux de culture environnants : un IDD sur le Moyen Âge permet ainsi de faire connaître la vieille ville, les « cathédrales », une « maison en bois » car « les jeunes d'ici ne connaissent pas L. » (professeur d'histoire-géographie). Se déplacer devient une occasion de lier les jeunes à leur région ou à leur ville en allant à la rencontre des res-

sources locales ayant valeur de patrimoine. Ces « visites » s'inscrivent également dans un détour qui permet de mettre les élèves au contact direct avec les œuvres afin de déposer une empreinte dans chaque élève. C'est pourquoi des enseignants d'arts plastiques, par exemple, préféreront la vraie production à la reproduction des produits culturels : « Un tableau c'est un objet, dans un objet il y a une dimension, une matière, une présence... si vous n'êtes pas en face... ? ». Cette idée est présente aussi chez ce professeur de technologie qui nous dira à propos d'un travail sur les écluses que « c'est plus pertinent d'emmener les élèves sur place, qu'ils se rendent compte ». Se déplacer veut dire contextualiser le savoir, le rattacher à des réalités concrètes, le matérialiser : ainsi voir les cathédrales, c'est « revivre concrètement le Moyen Âge ». Ce détour par les produits culturels en grandeur nature est pensé bénéfique aux acquisitions scolaires comme si celles-ci nécessitaient un ancrage dans le « réel », une relation directe, authentique aux œuvres, à partir de quoi l'action pédagogique pourra mieux s'établir.

Aussi ces « sorties » sont-elles pensées réparatrices des lacunes que connaîtraient les jeunes de milieux populaires et participent par conséquent d'une lecture déficitaire des milieux défavorisés en regard de la culture scolaire : « il fallait répondre aux besoins d'une population peu portée vers les pratiques culturelles [...], d'aller au musée » (professeur d'arts plastiques du collège Francis), « Je voulais les amener au musée parce que beaucoup d'entre eux ne sortent jamais » (professeur de SVT du collège Georges). Ainsi, l'enrôlement des collègues peut-il reposer sur une lecture commune d'un déficit culturel que les dispositifs interdisciplinaires pourraient combler, avec l'idée que les déplacements vers ces lieux et ces œuvres (« réservés ») assureraient des modifications dans l'esprit de ces jeunes (« ouverture », « curiosité »...). C'est pourquoi d'ailleurs les classes à PAC (classes à projet artistique et culturel) sont, à tort ou à raison, refusées par des enseignants qui y voient plus la contrainte de faire venir l'extérieur dans la classe que de sortir la classe vers des lieux culturels.

À ces occasions, les projets interdisciplinaires donnent lieu souvent à des rencontres avec des acteurs divers (bibliothécaires, architectes, animateurs, artistes, urbanistes, pompiers, conférenciers, comédiens...) qui sont chargés de livrer une connaissance de spécialiste, d'expert ou de témoin. Les termes « d'intervenant » ou de « partenaire » sont alors employés pour désigner le recours à des personnes venues d'autres institutions dont les ressources culturelles paraissent utiles à la formation des jeunes. Les enseignants s'appuient sur les solutions pédagogiques, parfois ludiques, inventées dans ces lieux pour recevoir les élèves : comme ce jeu conçu par un musée pour organiser leur visite. Mais si ces déplacements ont une raison éducative, ils rencontrent également les intérêts de ces établissements (bibliothèque, musée...) où il s'agit de faire de ces jeunes des usagers. L'optique de la logique marchande étant de capter durablement les élèves en leur proposant une expérience attractive, susceptible d'enrôler les élèves en tant que consommateurs fidèles de ces lieux.

Cette forme pédagogique repose sur une certaine externalisation au sens où elle s'appuie ici ou là sur des ressources distantes, soit abordées en dehors de l'établissement (dans le cadre de sorties), soit introduites dans l'établissement (sites Internet, interventions extérieures) pour mener à bien des objectifs scolaires.

Extension du curriculum

C'est également l'occasion de traiter des problèmes actuels de société (santé, alimentation, pollution...) comme on peut le voir dans le curriculum intégré appliqué au Canada (Hargreaves *et al.*, 2001). Cette orientation est, par exemple, particulièrement visible dans un itinéraire de découverte, associant éducation civique et technologie, où il s'agit, à travers la fabrication d'affiches, de « dénoncer des inégalités » (racisme, travail des enfants...) ou dans ces autres dispositifs où l'on vise une éducation à la santé en sensibilisant les élèves de troisième (latinistes) à « l'hygiène alimentaire » ou en abordant le dopage sportif, le tabagisme, la drogue... C'est même parfois le but essentiel du dispositif, comme pour ce professeur de physique qui s'attache à transmettre aux élèves l'idée que l'eau n'est pas une source inépuisable : « j'espère qu'ils retiendront surtout ça ». Savoirs et valeurs se mêlent ainsi et participent à l'action scolaire, à une socialisation politique. Démarche cognitive et démarche axiologique sont volontairement associées et prévues dans le curriculum interdisciplinaire, ce qui parfois le distingue du cours, aux yeux des enseignants, où la question des problèmes de société peut avoir un caractère plus informel ou moins approfondi : « souvent en cinquième je n'ai pas le temps de parler de la santé » (professeur de SVT). Mais cette socialisation politique peut être aussi improvisée selon les opportunités, comme dans le cas de cet IDD sur la sécurité routière, impliquant les mathématiques et la technologie, où cette question sert à mobiliser des savoirs mathématiques (pourcentage, moyenne...) et dans le même temps à sensibiliser les jeunes à ces problèmes. Si la priorité est donnée aux savoirs mathématiques, cela n'exclut pas d'endosser un rôle plus « civique » : « je suis preneur de ces questions parce que ça me plaît ».

Mais c'est également un espace où peuvent apparaître des connaissances que l'école tend à maintenir à l'écart. La sélection des savoirs fondée sur une reconnaissance scientifique ou sur leur vertu morale peut être revue. Par exemple, dans un IDD intitulé *Le ciel et la terre*, l'astrologie est convoquée pour que chaque élève « ait son signe et son ascendant », savoir que c'est une « vraie science que l'on peut contester » (professeur de français associé à un professeur de mathématiques). Les IDD se présentent en quelque sorte comme un espace où circulent des savoirs que les disciplines scolaires ne prennent pas à leur compte. La frontière entre savoir « profane » et savoir « scolaire » s'efface alors, probablement parce que les IDD sont perçus comme un temps pédagogique moins déterminé par les programmes, comparativement au cours. L'absence de prescription spécifique serait d'une certaine manière propice à la scolarisation de produits culturels non sélectionnés.

tionnés par l'institution. Ce qui n'exclut nullement la participation des savoirs prescrits à la mise en forme des IDD (ici, compétences en français et en mathématiques), mais les contenus scolaires seraient finalement plus hétéroclites.

Relativisation de l'ordre disciplinaire

À cet effacement relatif des frontières entre le dedans et le dehors du collège, s'ajoute l'effacement de l'ordre disciplinaire. Là, également, bien des évolutions sont intervenues dans le collège (Baluteau, 1999). Les disciplines scolaires ne sont plus autant hiérarchisées par des indications officielles depuis que les coefficients n'apparaissent plus, pour beaucoup, qu'au moment des examens. Le mouvement est plutôt à la reconnaissance de toutes les disciplines scolaires, notamment parce que la logique civique et la logique personnaliste nous obligent à une lecture plus ouverte de la culture scolaire. Les travaux du colloque d'Amiens (1968) sont significatifs de cette double interprétation : l'école doit former un citoyen mais aussi participer à l'épanouissement des élèves. L'ordre des disciplines est du coup brouillé puisqu'il est pensé différemment dans les différentes logiques. Les arts et l'éducation physique deviennent, par exemple, selon ces deux logiques autant importants que les autres disciplines. Ainsi quand le discours officiel sur le collège considère que toutes les matières sont « fondamentales », il est excessif, mais il dit quand même une réalité fondée sur un regard plus pondéré à l'égard des différentes disciplines.

Tout se passe un peu comme si l'interdisciplinarité renforçait ce mouvement. Abolir la hiérarchie des disciplines repose même sur l'existence d'un principe d'égalité entre les enseignements. Les professeurs disent faire en sorte qu'aucune discipline soit « prépondérante », « dominante » ou « hégémonique ». Même s'il peut arriver que cette règle ne soit pas appliquée parce qu'un projet se réalise parfois avec des enseignants aux « statuts différents », parce qu'il faut savoir alors « se mettre au service des autres disciplines », participer à sa façon. Les enseignants évoquent, également, un principe de réciprocité entre les matières, chacune apportant à l'autre sa contribution. Ils disent profiter de la participation d'une autre discipline parce qu'elle permet à celle que l'on incarne de « s'épanouir », de se « renforcer », de « prendre toute sa valeur ». L'interdisciplinarité valoriserait ainsi les enseignements artistiques ou « concrets » au contact des disciplines scientifiques ou « intellectuelles » et ces dernières montreraient leur utilité en participant à un projet artistique ou sportif... Autrement dit, l'interdisciplinarité promeut une certaine relativisation de la hiérarchie disciplinaire au bénéfice d'une conception égalitaire et complémentaire des domaines de connaissance.

Conclusion : les enjeux sociaux de la forme intégrative

En première analyse, cette forme pédagogique présente un monde inspiré pour beaucoup de la pédagogie nouvelle. La confiance dans les jeunes, leur participation active et autonome, la valorisation de l'activité concrète, l'intérêt pour la vie

de groupe, le rapprochement et l'égalité des savoirs... puisent dans le répertoire des pédagogies « non directives ». De ce point de vue, ces dispositifs témoignent d'une avancée significative vers une école « progressiste » au sein des collèges.

C'est également l'occasion de reprendre le propos de Basil Bernstein qu'il avait développé autour d'une « école ouverte » (1967) puis d'un « code intégré » (1977). Dans le prolongement de ces travaux, notre examen conduit à penser que ces dispositifs tendent à effacer la dissymétrie et la distance entre les catégories traditionnellement opposées: le théorique et pratique, le concret et l'abstrait, le fondamental et le secondaire, le scolaire et le « profane », le travail et le jeu, le professeur et l'élève. Si bien que cette forme intégrative opère au sein du collègue un déplacement pédagogique vers l'équivalence des catégories, la recomposition des rapports et des rôles, l'effacement des frontières, observables dans les écoles des sociétés dites « complexes » et « anomiques », voire « postmodernes » (Hargreaves, 1994).

Mais les enjeux sont aussi ailleurs. Ils résident dans une certaine professionnalisation si l'on tient compte de quelques caractéristiques essentielles abordées ici. L'opérationnalisation des savoirs dans un projet concret valorise un rapport pragmatique au savoir observable bien plus dans la formation et l'activité professionnelles que dans l'enseignement secondaire calé traditionnellement sur le savoir abstrait, la culture générale et l'esprit critique. Cette orientation professionnelle des dispositifs interdisciplinaires est redoublée par la recherche de qualités réclamées précisément chez les salariés dans le monde de l'entreprise. La forme intégrative vise en effet à développer des capacités relationnelles (savoir vivre en groupe, contribuer à un travail collectif...), de communication (faire un compte rendu oral, faire un rapport, communiquer par Internet...), d'autoformation (partager ses connaissances, utiliser différentes ressources pour progresser...) et d'engagement (avoir de l'initiative, mener à bien un travail personnel, être impliqué...). Ces capacités sont recherchées de plus en plus par les entrepreneurs même pour les catégories de salariés les moins qualifiées. La forme intégrative rencontre (poursuit) ainsi des intérêts professionnels, même si ces qualités sont mobilisables et valorisées dans d'autres espaces sociaux. Ainsi l'explication de cette évolution pédagogique renvoie à des considérations dont la nature est liée au nouvel esprit capitaliste (Boltanski et Chiapello, 1999). La forme intégrative actualise dans un espace scolaire et pour une pluralité d'acteurs (professeurs, élèves, partenaires...) la « Cité par projet ». En conformité avec cette forme sociale, elle s'organise en réseau à l'intérieur et à l'extérieur des établissements (connexions temporaires et engagements volontaires), elle vise chez les élèves des qualités spécifiques (être impliqué, autonome, engagé, tolérant...) requises pour les rôles sociaux d'aujourd'hui (passeur, médiateur, animateur, partenaire, coordonnateur...) et elle s'appuie sur des objets modernes de communication (Internet, cédéroms...).

C'est dire, finalement, que cette pédagogie dépasse le problème de la réussite, de la motivation ou de l'orientation des élèves..., bref des problèmes scolaires où elle est principalement domiciliée dans le discours officiel. Or ces justifications, dont

il ne s'agit pas de nier l'importance, ne doivent pas faire oublier la correspondance entre une évolution pédagogique et des transformations globales de la société qui explique autant, sinon plus, le développement de la forme pédagogique intégrative dans l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BALUTEAU F., 1999, *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*, Paris : PUF.
- BARRÉ DE MINIAC C., CROS F., 1984, *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques*, Paris : INRP.
- BERNSTEIN B., 1967, *Écoles ouvertes, sociétés ouvertes*, in J.-C. Forquin, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, 155-164, Bruxelles, De Boeck.
- BERNSTEIN B., 1977, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- BOLTANSKI L. et CHIAPELLO E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- Bourdieu P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU P., GROS F., 1989, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Éducation nationale.
- CALLON M., LASCOURMES P., BARTHE Y., 2001, *Agir dans un monde incertain*, Paris : Seuil.
- CHARLOT B., BAUTHIER E., ROCHEX J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Colin.
- CASTINCAUD F., ZAKHARTCHOUK J.-M., 2002, *Croisements de disciplines au collège*, CRAP-Cahiers pédagogiques, CRDP de l'académie d'Amiens, coll. Repères pour agir second degré série Dispositifs.
- Colloque d'Amiens, 1968, *Pour une école nouvelle*, Paris : Dunod.
- CHERVEL A., 1988, L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CORCUFF P., 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris : Nathan.
- DUBET F., MARTUCCCELLI D., 1996, *À l'école*, Paris : Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire*, Paris : Seuil.
- FORQUIN J.-C., 1989, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck.
- GAUTHIER R. F., 1988, *Querelles d'école. Pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris : Serdimap.
- HARGREAVES A., 1994, *Changing Teachers, Changing Times. Work and Culture in the Postmoderne Age*, London : Cassel.
- HARGREAVES A., FULLAN M., 1998, *What's worth for in education?* Buckingham : Open University Press.
- HARGREAVES A. et al., 2001, *Learning to change*, San Francisco : Jossey-Bass.
- HIRSCHHORN M., 1993, *L'ère des enseignants*, Paris : PUF.
- KELLERHALLS J., MONTANDON C., 1991, *Les styles éducatifs*, in Singly (de) F., *La famille. L'État des savoirs*, Paris : La découverte, 194-200.
- KERLAN A., 2000, Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51, 71-88.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A., 1998, Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome, *Carrefours de l'éducation*, 6, 43-62.
- KLEIN J.T., 1996, *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinaries and interdisciplinaries*, Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- LANG J., 2001, *Orientations sur l'avenir du collège*, ministère de l'Éducation nationale.
- LAUTREY J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris : PUF.
- LENOIR Y., SAUVE L., 1998, De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question, *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Eduscol, Les Itinéraires de découverte*, <http://www.eduscol.education.fr/D0072/itinérairesdecouverte.htm>
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.

- REGE COLET N., *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*, Bruxelles: De Boeck.
 RESWEBER J.-P., 1981, *La méthode interdisciplinaire*, Paris: PUF.
 SINGLY F. (de), 2000, *Le soi, le couple et la famille*, Paris: Nathan.
 THÉVENOT L., 1986, « Les investissements de forme », *Cahiers du CEE*, 29, 21-71.
 VINCENT G., 1980, *L'école primaire française*, Lyon: PUL.
 VERRET M., 1975, *Le temps des études*, Paris: Champion.

ANNEXE

Caractéristiques des dispositifs interdisciplinaires: total: 5 collèges, 32 dispositifs sur 1 ou 2 semestres, 62 enseignants environ.

COLLÈGES	CARACTÈRES	DOMAINES	TITRES	DISCIPLINES
GEORGES	Banlieue	Nature et corps humain	<i>Être bien dans ses baskets</i>	EPS, SVT
	Population à dominante défavorisée (ZEP)	Création et techniques	<i>L'eau au quotidien</i>	Technologie, physique, mathématiques
	8 IDD (dont 3 sur 2 semestres)	Arts et humanités	<i>Fabliaux du Moyen Âge</i>	Français, arts plastiques
		Arts et humanités	<i>La rue au Moyen Âge en occident</i>	histoire-géographie, français, français (SEGPA), aide éducateur
	13 enseignants 1 aide-éducateur	Arts et humanités	<i>Lire la ville</i>	Histoire-géographie, arts plastiques
DAVID	Banlieue	Création et techniques	<i>L'eau de source</i>	Physique, technologie
	Population mixte 1/3 de chaque milieu social (populaire, moyen, supérieur)	Langues et civilisations	<i>Maths Cooking</i>	Anglais, mathématiques
		Création et techniques	<i>Écrits et jeux de sorcières</i>	Français, technologie
		Arts et humanités	<i>La vie du château fort</i>	Français, histoire-géographie
	8 IDD	Arts et humanités	<i>La cabane aux contrastes</i>	Français, arts plastiques
	16 enseignants	Arts et humanités	<i>Les châteaux forts: France-Grande-Bretagne</i>	Histoire-géographie, anglais
		Arts et humanités	<i>Les cathédrales</i>	Français, histoire-géographie
	Nature et Corps humain	<i>Corps et nature</i>	EPS, SVT	

CLAUDE	Centre-ville	Arts et humanités	<i>La vie dans les châteaux du Moyen Âge</i>	Histoire-géographie, arts plastiques
	Population à dominante favorisée	Nature et corps humain	<i>Le muscle et l'effort</i>	SVT, EPS
	2 fois 4 IDD	Langues et civilisations	<i>Le rock des années 50-60</i>	EPS, anglais
	8 enseignants avec un aide éducateur	Création et techniques	<i>L'affiche, un moyen de lutter contre les inégalités</i>	Technologie, éducation civique
ANDRÉ	centre-ville	Création et techniques	<i>Sécurité routière</i>	Mathématiques, technologie
	Population à dominante favorisée (54%)	Nature et corps humain	<i>Planning sportif</i>	EPS, SVT
		Arts et humanités	<i>À la découverte du quartier</i>	Lettres classiques
	12 IDD (dont 1 sur 2 semestres)	Langues et civilisations	<i>Moyen Âge: Tapisserie de Bayeux</i>	histoire-géographie Anglais, histoire-géographie
	18 enseignants (dont 1 dans 3 IDD, et 6 dans 2 IDD)	Arts et humanités	<i>conte populaire</i>	Russe, lettres modernes
	1 dispositif antérieur repris en IDD	Arts et humanités	<i>Moyen Âge: fabliaux</i>	lettres classiques, musique
		Arts et humanités	<i>La route des épics</i>	Lettres classiques, histoire-géographie
		Langues et civilisations	<i>Fêtes et traditions</i>	allemand, anglais, russe,
		Langues et civilisations		Histoire-géographie
		Création et techniques	<i>Sécurité routière</i>	Mathématiques, technologie
	Langues et civilisations	<i>La vie en Gaule romaine</i>	SVT, lettres classiques	
	Autre dispositif (élèves de 3e latinistes)	<i>Recherche sur les Gallo-Romains</i>	SVT, lettres classiques, documentaliste	
FRANCIS	Centre ville	Création et techniques	<i>Lire le ciel</i>	Français, mathématiques
	Population à dominante défavorisée (47%) ZEP	Langues et civilisations	<i>Fêtes et traditions</i>	français, anglais, musique
	6 IDD (2 x 3 IDD)	Nature et corps humain	<i>Le corps en effort</i>	EPS, SVT
	Plus un dispositif Autre (6e) en 6e		<i>Art et culture</i>	Technologie, français, arts plastiques, musique