

DE DIFFÉRENTES FORMES D'INTERDISCIPLINARITÉ DANS LES PROGRAMMES DE COLLÈGE

Isabelle Delcambre
CIREL-Théodile, Université de Lille 3
Marie-Michèle Cauterman
Enseignante retraitée

L'interdisciplinarité ? Une vieille lune ! Tels sont les termes, très grossièrement reformulés, d'un texte publié en 2014 par Denis Guthleben sur *CNRS Le journal*¹, intitulé *De l'indispensable interdisciplinarité*. D'une rapide analyse lexicologique des termes « interdisciplinaire, interdisciplinarité », il conclut que « l'interdisciplinarité est quinquagénaire », ce qui fait remonter aux années 1970 la diffusion de ces termes. Le mot d'ordre de l'interdisciplinarité dans les sphères universitaires a transité rapidement dans la sphère scolaire : les plus anciens d'entre les lecteurs de *Recherches* se rappelleront les années 1980, période de la « rénovation des collèges » dont l'interdisciplinarité (ou la transdisciplinarité ou la pluridisciplinarité) était l'un des thèmes de prédilection.

L'interdisciplinarité (ou plutôt l'injonction à l'interdisciplinarité, ou encore la réactivation récente de l'interdisciplinarité) infléchit les

1. <https://lejournal.cnrs.fr/print/641>.

programmes qui définissent les contenus à enseigner et engendre de nouveaux dispositifs (les enseignements pratiques interdisciplinaires, les parcours) qui s'ajoutent à la liste déjà longue des dispositifs que *Recherches* a recensés en 2010² et en 2016³. Domaines du socle, disciplines, thématiques interdisciplinaires, parcours, entrées, questionnements : l'annexe 1 les récapitule et en décline, le cas échéant, les sigles.

La création des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège en 2015 s'inscrit donc dans cette vaste histoire, en prenant un tour particulier, puisqu'un récent changement ministériel les remet plus ou moins en cause. Malgré les aléas institutionnels, nous avons maintenu le projet de cet article, notamment parce que les textes définissant et exemplifiant ce nouveau dispositif nous donnent l'occasion de décrire comment l'institution scolaire pense aujourd'hui l'interdisciplinarité et les relations entre disciplines.

Notre étude s'est portée principalement sur le texte officiel de 2015⁴ qui déroule, au fil des programmes des différentes disciplines, un discours qui n'est pas toujours transparent sur ce qu'il faut entendre par « interdisciplinaire », et sur toute une série de manuels pour le cycle 4 qui nous donnent des exemples, plus ou moins éclairants, de ce que pourraient être les EPI, exemples qui illustrent tel ou tel passage selon les besoins de l'analyse.

Nous avons donc procédé à une analyse du discours officiel en repérant à travers les contextes discursifs qui entourent les occurrences des termes « EPI, interdisciplinaire/interdisciplinarité » des éléments de sens qui structurent notre texte, et que nous avons enrichis à l'aide d'exemples issus de manuels, d'*Éduscol* ou de la dernière épreuve du diplôme national du brevet.

Les préambules des programmes de 2015, fort abondants, et les deux textes instituant les EPI⁵ nous donnent matière à décrire comment l'institution définit l'interdisciplinarité et ses variations, en élargissant l'étude aux cycles 2 et 3, qui ne sont pas officiellement concernés par les EPI mais à

-
2. *Recherches* n° 52, *Programmes, programmation*, « La jungle des dispositifs », Marie-Michèle Cauterman & Bertrand Daunay, p. 9-23 ; « La jungle en fiches », La rédaction, p. 25-63.
 3. *Recherches* n° 64, *Aider*, « La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordres », Marie-Michèle Cauterman & Bertrand Daunay, p. 7-23 ; « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », La rédaction, p. 25-42.
 4. MEN (2015a), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre.
 5. La circulaire n° 2015-106 du 30-06-2015 (MEN, 2015c) et l'arrêté du 19-05-2015 (MEN, 2015b).

propos desquels le thème de l'interdisciplinarité est évoqué. Deux des spécificités des EPI sont ensuite mises en évidence : la prévalence d'un dispositif (le travail collaboratif) sur la construction de relations entre disciplines et l'apologie du concret nous sont apparues comme des lignes de force qui ne sont pas précisément en cohérence avec ce que le texte des programmes laisse entendre.

Nous avons ensuite interrogé les différents programmes disciplinaires pour voir comment ils prenaient, d'un point de vue général, la question de l'interdisciplinarité, en focalisant sur le français, discipline à propos de laquelle nous montrons comment l'injonction interdisciplinaire aboutit à la transformer en un peu plus qu'elle-même. La précision avec laquelle sont préconisées les relations entre disciplines nous a aussi intéressées, d'autant que chaque programme disciplinaire se termine par une partie obligée intitulée « croisements entre enseignements ». Que lit-on dans ces passages ? Quelles associations sont faites ? Quelles sont les disciplines qui proposent des associations avec d'autres ? Quelles sont celles qui le font moins ou pas du tout ? Un grand tableau les résume en annexe 2.

Nous terminons cette enquête par une proposition de quatre définitions, quatre modes de collaboration interdisciplinaire, qui permet, nous l'espérons, de résumer les lignes de force que nous avons essayé de dégager à partir du dit et du non dit de ces textes.

LES PRÉAMBULES DES PROGRAMMES ET LA CIRCULAIRE SUR LES EPI

Dans le texte de 2015 (MEN, 2015a), il est progressivement question de l'interdisciplinarité au fur et à mesure que l'on avance vers le cycle 4, où les EPI condensent l'essentiel du discours sur les activités interdisciplinaires.

Pour cet article, notre analyse s'est focalisée sur le cycle 4, mais il n'est pas inintéressant de faire quelques remarques sur l'apparition du terme « interdisciplinaire » et ses significations avant la centration sur les EPI.

Aux cycles 2 et 3 : de l'interdisciplinarité, mais avec précaution

Au cycle 2, des projets interdisciplinaires sont évoqués en ce qui concerne les enseignements artistiques (MEN, 2015a, p. 35, p. 41) et l'enseignement moral et civique (*ibid.*, p. 55).

Quelques mentions sont faites également au cycle 3 de projets interdisciplinaires, voire d'EPI, mais sous une forme optionnelle, comme dans ce passage consacré aux langues vivantes en 6^e :

Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours

suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive. (MEN, 2015a, p. 136)

On retrouve la même expression précautionneuse (« peuvent impliquer ») à propos des relations de l'histoire des arts avec d'autres disciplines⁶, qui disparaît par contre lorsqu'il s'agit d'enseignement moral et civique (EMC) :

Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires. (*ibid.*, p. 164)

Le lien entre travaux interdisciplinaires et le dispositif particulier du *travail en groupe* est ici posé pour la première fois dans ce texte.

Avant donc l'instauration des EPI, qui est une spécificité du cycle 4⁷, les projets interdisciplinaires et les croisements entre enseignements apparaissent dans les cycles antérieurs, essentiellement pour l'EMC et les disciplines artistiques ou l'histoire des arts. Apparaît également l'idée que travail interdisciplinaire et travail en groupes sont liés, notamment dans le cadre de l'EMC, qui semble une discipline fondatrice de ce lien.

Au cycle 4 : vers une définition des buts et des enjeux

Le programme de 2015 s'ouvre sur un long texte d'introduction au cycle 4, qui précède la présentation des programmes spécifiques aux différentes disciplines, dans lequel on peut lire une montée en puissance de l'interdisciplinarité, notamment grâce à quatre occurrences du sigle EPI ou du terme « interdisciplinaire⁸ ».

Dans ces premières occurrences, les EPI apparaissent comme un *dispositif d'enseignement/apprentissage* parmi d'autres, qui repose sur « l'apprentissage du travail collaboratif » (MEN, 2015a, p. 223). Cela est répété suffisamment pour qu'on comprenne que travail en projet et travail de groupe sont liés, grâce à ce nouveau dispositif. Nous y reviendrons ultérieurement. Ainsi, le discours porte sur *les multiples vertus des projets* plus que sur leur dimension interdisciplinaire.

6. *Ibid.* p. 149 : « L'EPS, les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des EPI d'histoire des arts. »

7. MEN (2015b) : « Les enseignements pratiques interdisciplinaires concernent les élèves du cycle 4. »

8. Dans l'introduction générale et dans trois des cinq « domaines » qui présentent les « Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun », voir annexe 1.

Il est pourtant possible d'extraire du texte officiel des éléments de définition. Ainsi, la première occurrence du terme « interdisciplinarité⁹ », non associée à la notion de projet, mais à celle d'activité, permet d'identifier le sens général donné à *l'interdisciplinarité* dans ce texte.

Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles [l'élève] fait l'expérience de regards différents sur des objets communs. [...] Nombre des textes et documents qu'il doit comprendre ou produire combinent différents langages. Là encore, l'interdisciplinarité favorise cette souplesse et cette adaptabilité, à condition qu'elle ne soit pas source de confusion, mais bien plutôt d'échanges et de confrontation de points de vue différents. (p. 218)

« Faire l'expérience de regards différents sur des objets communs », « confront[er] des points de vue différents », voilà qui dit la philosophie de l'interdisciplinarité et qui rencontre certaines de ses définitions proposées, par exemple, par des chercheurs de l'université de Louvain-la-Neuve :

Si l'interdisciplinarité est jugée tellement importante aujourd'hui, c'est parce qu'elle apparaît comme le regard le plus adapté à la complexité du monde contemporain. Comme l'écrit Edgar Morin (1977, p. 100), « l'approche interdisciplinaire s'impose de manière évidente dès le moment où l'on change de regard sur le monde, où on le voit comme un enchevêtrement de systèmes de systèmes ». (De Keersmaecker, Detry, Dufays, 2014, p. 13)

Sans aller aussi loin que E. Morin (auquel la référence est inévitable lorsqu'on parle de complexité), le texte officiel lie l'interdisciplinarité à des changements de regards sur un même objet et à des confrontations de regards et de langages, qui sont de nature épistémologique, même si le terme n'est pas employé ici. Comme l'écrivait, en 1983, le sociologue Tom Bottomore¹⁰,

[l'interdisciplinarité] implique [...] la rencontre et la coopération entre deux disciplines ou plus, chacune de ces disciplines apportant (au niveau de la théorie ou de la recherche empirique) ses propres schémas conceptuels, sa façon de définir les problèmes et ses méthodes de recherche. (Bottomore, 1983, p. 9)

Les confrontations entre disciplines que suppose l'interdisciplinarité sont censées aller plus loin qu'une simple juxtaposition de regards différents,

9. Dans l'introduction générale de cette section, « Spécificités du cycle », p. 218.

10. Sa réflexion concerne certes les disciplines de recherche universitaire, mais nous pensons que sa définition peut aussi intéresser notre présente réflexion sur l'interdisciplinarité dans le monde scolaire.

ce qui serait caractéristique de la *pluridisciplinarité* (ou *multidisciplinarité*) ; elles sont censées « établir et mettre en évidence les liens qui existent entre les disciplines lorsqu'elles s'intéressent à cet objet commun » (De Keersmaecker, Detry, Dufays, 2014, p. 12).

Dans tout le programme étudié, une seule occurrence nous semble à mettre au crédit d'une perspective *transdisciplinaire*, par l'énoncé de procédures ou de concepts communs à deux ou plusieurs disciplines. Elle ne se trouve pas dans la section consacrée au cycle 4, mais à la fin du programme des enseignements artistiques du cycle 2, dans la section « Croisements » :

La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le goût du jeu, de l'imaginaire. Dans ce cycle où les élèves structurent leurs apprentissages, plus encore que la réalisation d'une production finale, il s'agit de prêter attention à la recherche, à l'exploration qui lui est sous-jacente. Comme dans le travail d'écriture, la production en cours est constamment perfectible par modification, ajout ou retrait ; elle laisse des traces dans un temps plus ou moins long, contrairement au langage oral ou à la musique [...] En arts plastiques comme en écriture, la production gagne à être présentée et valorisée pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, lecteur ou spectateur. (MEN, 2015a, p. 41)

On remarquera que le terme « interdisciplinaire » n'apparaît pas ici, mais que ce dont il est question est véritablement une comparaison entre les processus de production propres à deux disciplines, les arts plastiques et le français : les processus de réécriture ou de réélaboration, avec les opérations de modification, ajout, retrait sont dits communs à ces deux disciplines. De même, la socialisation des productions et la place du récepteur dans les processus de production est dite semblable. On peut voir aussi une réflexion sous-jacente sur la notion de trace et de temps, qui différencient les productions selon le médium qui est le leur (sur le modèle de l'opposition écrit/oral pour le français, les arts plastiques peuvent jouer sur le temps « plus ou moins long » de la trace, à la différence de la pratique musicale, lorsqu'elle n'est pas enregistrée).

Cette relation entre les deux disciplines est de nature transversale, elle touche « des démarches communes à plusieurs disciplines » (De Keersmaecker, Detry, Dufays, 2014, p. 12), ou, pour les disciplines de recherche, des concepts communs, comme l'écrit Bottomore :

La [transdisciplinarité] implique que contact et coopération entre diverses disciplines ont lieu surtout du fait que ces disciplines ont fini par adopter un même ensemble de concepts fondamentaux, ou quelques éléments d'une même méthode de recherche. (Bottomore, 1983, p. 9)

Les EPI, définitions et fonctions

Le texte qui nous occupe depuis le début de cet article n'est pas celui où l'on peut trouver une définition de ce qu'est un EPI. Le sigle (même pas l'expression développée) est utilisé sans définition dès sa première occurrence dans le texte des programmes (MEN, 2015a, p. 223). Il faut se reporter à l'arrêté du 19 mai 2015 (MEN, 2015b) et à la circulaire du 30 juin 2015 (MEN, 2015c) pour trouver une définition des EPI.

Les enseignements pratiques interdisciplinaires concernent les élèves du cycle 4. Ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective (qui peut prendre la forme d'une présentation orale ou écrite, de la constitution d'un livret ou d'un carnet, etc.). [...]

Chaque enseignement pratique interdisciplinaire porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires suivantes : corps, santé, bien-être et sécurité ; culture et création artistiques ; transition écologique et développement durable ; information, communication, citoyenneté ; langues et cultures de l'Antiquité ; langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ; monde économique et professionnel ; sciences, technologie et société. Toutes les disciplines d'enseignement contribuent aux enseignements pratiques interdisciplinaires. [...]

Les enseignements pratiques interdisciplinaires contribuent, avec les autres enseignements, à la mise en œuvre du parcours citoyen, du parcours d'éducation artistique et culturelle ainsi que du parcours Avenir (MEN, 2015c).

L'interdisciplinarité des EPI

Les EPI reposent donc sur « une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète ». Ils sont définis comme le cadre d'une activité où se rencontrent différentes disciplines. Disons que si l'interdisciplinarité au sens fort consiste à faire se rencontrer plusieurs disciplines autour de la compréhension d'un *objet* de connaissance, les EPI sont tournés vers l'action, vers la réalisation, dans une démarche de *projet* pluri- ou multidisciplinaire.

Il y a ainsi un décalage entre les significations de l'interdisciplinarité que l'on a pu identifier dans la première partie de cet article (et qui sont réellement portées par le programme de 2015) et les EPI tels que les définit la circulaire et que les dessinent (nous le verrons plus loin) les programmes des disciplines. Les EPI apparaissent moins comme des occasions de constructions interdisciplinaires que comme des *dispositifs d'enseignement/apprentissage*, et ce, comme nous le disions plus haut, dès les premières occurrences du terme dans le texte officiel ; ainsi, dans la définition du domaine 2 du socle commun, « Méthodes et outils pour

apprendre » (MEN, 2015a, p. 223), ils sont mis sur le même plan que d'autres dispositifs, dans une liste qui inclut des projets plus larges, non disciplinaires.

Ce domaine concerne l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif sous toutes ses formes, en classe, dans les EPI, dans les projets conduits par les élèves au sein de l'établissement, en liaison avec les valeurs promues dans le domaine 3 et par l'enseignement moral et civique.

Comme pour l'EMC au cycle 3, ce qui est mis en avant dans cette liste, c'est « l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif ». De même, dans les domaines 3, « la formation de la personne et du citoyen » et 5, « les représentations du monde et de l'activité humaine », lorsqu'il est fait état des EPI, ils sont présentés soit comme le « cadre privilégié » pour la mise en œuvre des compétences via l'action et les prises d'initiative (*ibid.*, p. 225), soit comme des lieux spécifiques de réalisations de projets permettant de « se représenter le monde dans sa complexité » (*ibid.*, p. 228).

Ces deux spécificités sont très générales et touchent plutôt au développement d'activités intellectuelles globales (comprendre la complexité du monde) ou de comportements généraux (prendre des initiatives, s'appuyer sur ses compétences pour agir). L'idée que le croisement des disciplines pourrait apporter quelque chose de neuf n'est guère thématifiée ici.

L'apologie du concret

Au-delà de ce modèle pédagogique revendiqué, il faut faire une place à l'idée de la réalisation concrète. Une analyse des occurrences du terme « concret » dans ce texte serait à faire, la nécessité des exemples concrets est sans arrêt répétée et le passage par le concret pour atteindre l'abstrait¹¹ est posé dès l'ouverture des programmes du cycle 4. Nous ne la ferons pas, mais nous l'interrogerons à la lumière de la réflexion de B. Schneuwly (2016). Celui-ci souligne les dangers d'une croyance naïve dans les bienfaits de l'interdisciplinarité, telle que définie par la ministre d'alors¹², qui redonnerait du sens au savoir grâce aux « projets collectifs concrets ». Il rappelle notamment que

11. « L'abstraction et la modélisation sont bien plus présentes désormais [au cycle 4], ce qui n'empêche pas de rechercher les chemins concrets qui permettent de les atteindre. » (MEN, 2015a, p. 219.)

12. MEN (2015d), « Collège : mieux apprendre pour mieux réussir ».

les disciplines et domaines disciplinaires circonscrivent des savoirs et savoir-faire clairement délimités et proposent des démarches qui sont autant de repères pour les élèves permettant de s'orienter, de savoir « quel jeu se joue ». (Schneuwly, 2016, p. 7)

Entre autres choses, poursuit-il, l'interdisciplinarité court le risque de rendre invisibles pour les élèves les objets d'étude :

Quel est finalement ce que nous devons apprendre et savoir, peuvent-ils s'interroger. Quel est l'enjeu du projet [...] consistant à produire un magazine consacré à la machine à vapeur¹³ dans lequel les élèves doivent utiliser des connaissances, en histoire, sur la révolution industrielle, en physique, sur la pression à gaz et, en mathématiques, sur la comparaison entre la vitesse du cheval et celle du train à vapeur ? (*Ibid.*)

Le concret risque donc de diluer les objets de savoir, de laisser aux élèves le soin de les construire. En d'autres termes, le projet risque de privilégier la réalisation à la construction de connaissances.

La manière dont certains manuels ont interprété cette dimension concrète du projet les a d'ailleurs conduits à des propositions étranges, qui semblent tenter de motiver les élèves en imaginant un ancrage dans le réel :

Votre classe est chargée de réaliser l'audioguide touristique d'une cité médiévale...

Votre classe participe à un concours d'urbanisme...

Votre classe accueille dans son collège, en cours de français, une classe d'élèves mal ou non voyants¹⁴...

Bien entendu, aucun office de tourisme n'utilisera l'audioguide, aucun concours d'urbanisme ne recueillera le projet, aucune classe d'élèves malvoyants ne sera accueillie, mais on invite les élèves à *faire comme si* (comme les enfants qui jouent au papa et à la maman, à l'école ou à la guerre des étoiles), au lieu de poser le caractère scolaire d'une activité qui a pour finalité des apprentissages et non une utilité immédiate dans la vraie vie ; après tout, point n'est besoin d'être « chargé de... » par une instance imaginaire pour être invité à restituer sous diverses formes les connaissances acquises dans le cadre de l'EPI. L'artifice non assumé peut se situer à un autre niveau du projet : un manuel¹⁵ propose un dossier EPI français-histoire-géographie, constitué de documents textuels et iconographiques (relatifs aux voyages de Jacques Cartier, de James Cook, de Nicolas Vanier et de Sylvain Tesson), et un projet, « Créer un carnet de voyage » :

13. Exemple d'EPI figurant dans le document ministériel déjà cité, MEN (2015d, p. 9).

14. Manuel de cycle 4, Hachette, 2016, p. 138, 288, 320.

15. *L'envol des lettres*, 5e, Belin, 2016, p. 55.

Un carnet de voyage est plus qu'un simple journal de bord : c'est bien souvent le compagnon des explorateurs et des voyageurs. Ceux-ci le nourrissent non seulement de récits, mais aussi de dessins, de collages, de photos... À votre tour, partez à l'aventure et créez votre propre carnet de voyage à la manière des grands explorateurs.

Mais les « grands explorateurs » exploreront, non des contrées, mais des documents (au CDI, sur internet...) : ce sera le vrai carnet d'un faux voyage¹⁶...

Ces exemples illustrent une conception de l'apprentissage qui dépasse nos frontières : on la voit à l'œuvre dans les tests du PISA, ainsi que l'ont montré D. Bart et B. Daunay (2016).

C'est grâce à la qualité de ses tests et des tâches auxquelles il soumet les élèves que le PISA se prévaut d'approcher [la] vraie vie : les épreuves y sont donc volontairement « limitées aux contextes authentiques », sachant qu'« un contexte est considéré comme authentique s'il se situe dans le domaine du vécu et des pratiques effectives de participants, dans un cadre réel¹⁷. » (p. 29)

L'analyse de quelques épreuves censées relever de situations « authentiques » selon le PISA conduit D. Bart et B. Daunay au constat d'une « volonté aussi naïve que banale d'afficher une rupture avec l'artificialité prêtée à l'école et à ses contenus d'enseignement » (p. 38).

Les auteurs montrent par ailleurs que l'« authenticité » prétendue du PISA a les mêmes caractéristiques que les essais d'« authenticité » scolaire, dont nos manuels proposent un nouvel avatar : cette authenticité a tout de l'artifice propre à toute situation didactique, avec en prime un effet de leurre... Les élèves, au mieux, peuvent ne pas en être dupes, mais c'est sans doute au prix de la perte de crédit à leurs yeux des projets en question ; ou, au pire, ils en sont victimes, car cela peut les amener à manquer l'enjeu effectif de l'apprentissage¹⁸...

16. Le carnet de voyage a également inspiré les auteurs du manuel de cycle 4, *Lire aux éclats*, Nathan, 2016, à qui l'on doit cette convaincante métaphore : « Le carnet de voyage est un genre qui se prête particulièrement aux voyages d'une discipline à une autre... » (p. 36.) Voyages pour lesquels les élèves sont très concrètement invités à préparer leur sac, qui contiendra « une feuille format A3, si possible assez épaisse, que vous plierez en 2 pour former votre carnet ; crayons, ciseaux, colle, ficelle, calque, trombones... »

17. Source citée : OCDE (1999), *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. PISA, Éditions OCDE.

18. On touche là l'un des problèmes que pose l'ouvrage de Stéphane Bonnery (dir.) (2015).

II. LES PROGRAMMES DES DISCIPLINES

Venons-en maintenant à la manière dont chaque discipline, dans la partie du programme qui la concerne, décline l'interdisciplinarité dont nous avons présenté le cadre global. Nous n'évoquerons pas en détail chacune d'elles, mais en dehors du français, nous avons distingué deux groupes de disciplines : celles qui sont constitutivement interdisciplinaires, et les autres.

Les disciplines « naturellement » interdisciplinaires

Les disciplines constitutivement interdisciplinaires sont l'histoire des arts, un « enseignement transversal et codisciplinaire » (MEN, 2015a, p. 285), l'enseignement moral et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI), une discipline « prise en charge par tous les enseignements » (p. 382).

Les programmes de ces trois disciplines présentent comme naturel le recours à l'interdisciplinarité et aux EPI :

Enseignement transversal de culture artistique, l'histoire des arts est faite *par nature*¹⁹ de croisements interdisciplinaires. Ceux-ci trouvent un champ d'exercice privilégié dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). (p. 291)

Le caractère *spécifique* de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires. (p. 302)

L'acquisition des compétences de l'EMI est mise en œuvre tout au long du cycle, *notamment* dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires. (p. 382)

Les EPI semblent la réponse attendue par ces disciplines pour leur mise en œuvre. Mais ils sont ici tantôt vus comme un dispositif facilitant (EMC, EMI), tantôt comme le lieu où peut se concrétiser la nature interdisciplinaire d'une « discipline » qui n'en est pas une (histoire des arts).

Le français : une discipline propice à une interdisciplinarité modérée

Dès la fin de l'introduction de la partie du programme consacrée au français (p. 230)²⁰, un long paragraphe détaille les rencontres entre disciplines qui peuvent être initiées par le professeur de français.

19. Nous soulignons (de même dans toutes les autres citations du texte officiel).

20. Nous n'observerons pas ici les parties « Croisements entre disciplines » qui donneront lieu à des analyses à partir de tableaux plus loin.

D'abord, il ne doit pas oublier d'où il vient : il doit « tout particulièrement ménager des rapprochements avec les langues et cultures de l'Antiquité ». Ensuite, il peut « puiser[r] aussi librement dans les thématiques d'histoire des arts » pour travailler les liens entre les arts (du langage et les autres) et l'histoire. Enfin, il va « jouer un rôle déterminant » dans l'éducation aux médias et à l'information, et « contribuer[r] fortement à la formation civique et morale des élèves ».

Ces incitations fortes à faire autre chose que du français pourraient étonner, mais il faut tempérer l'effet grossissant d'une focalisation sur des extraits de texte. En fait, les relations avec l'EMI et l'EMC sont présentées dans ce texte comme des effets collatéraux du travail en classe de français : si le numérique est intégré « au travail ordinaire de la classe », et que le professeur en profite pour faire réfléchir les élèves sur ses usages et ses enjeux, il contribue à l'EMI ; s'il forme à l'argumentation et profite de la lecture des œuvres littéraires pour initier les élèves à « l'examen critique des grandes questions anthropologiques, morales et philosophiques » qu'elles soulèvent, il contribue à l'EMC. Il s'agit moins de rencontres interdisciplinaires dans ces deux derniers cas, que d'un épaissement et d'un élargissement des objectifs à poursuivre dans l'enseignement du français.

Jean-Charles Chabanne (ici même) montre à propos de l'éducation artistique et culturelle (EAC) les nombreux « points de contact » entre ce domaine et la discipline français. Si l'EAC présente des contenus et des « enjeux » qui rencontrent certains de ceux du français (notamment autour du/des langage-s), le français pourrait s'enrichir de certaines des dimensions de l'EAC (comme celle de la pratique artistique en ce qui concerne l'écriture). Ces points de contact, mis en évidence à partir d'une réflexion approfondie sur l'EAC, nous apparaissent comme une autre façon d'épaissir la discipline français et justifient les liens très fréquents que font les textes officiels entre français et EAC.

La question interdisciplinaire est reprise à la toute fin du programme de français (p. 247) dans sa cinquième et dernière subdivision, « Culture littéraire et artistique ». Apparaît ici une nouvelle partition entre quatre « entrées » (c'est-à-dire des thèmes) qui supportent des « questionnements²¹ » (voir annexe 1) :

21. Ces questionnements sont peut-être à rapprocher de « l'approche par problèmes » qui, jointe à la pédagogie du projet, caractérise les démarches interdisciplinaires dans l'ouvrage *Interdisciplinarité en Sciences Humaines* (De Keersmaecker, Detry, Dufays, 2014, p. 13).

Au cycle 4, le travail en français, dans ses différentes composantes, est organisé à partir de quatre grandes entrées, « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde », qui font chacune l'objet d'un questionnement spécifique par année. (p. 247)

Ces entrées sont ensuite détaillées pour chaque niveau dans des tableaux qui associent des propositions de corpus à des « précisions » sur les enjeux du travail autour de ces thèmes, et notamment les liens avec d'autres disciplines :

Certains questionnements sont en effet propices à un travail commun entre différentes disciplines, notamment dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire. (*ibid.*)

Les disciplines évoquées ici sont, sans surprise, l'EMI, l'éducation artistique²² et l'histoire (dont le programme est également structuré par des thèmes).

On voit donc se profiler autour du français un ensemble de liens interdisciplinaires qui illustrent les dimensions culturelles, historiques, médiologiques²³ et citoyennes de cette discipline.

Les autres disciplines

En ce qui concerne les autres disciplines, le programme de beaucoup d'entre elles se contente de lister des propositions d'EPI dans la sous-partie manifestement imposée aux rédacteurs qui présente des exemples de « croisements entre enseignements », sans discours particulier sur les EPI (elles ne seront donc pas citées dans ce paragraphe).

Mais dans certains programmes, l'introduction générale ou un texte, souvent minimal, introduisant les croisements, valorise le dispositif des EPI ou ce que la discipline peut lui apporter. Ainsi, pour les mathématiques, peut-on lire qu'elles « occupent une place essentielle dans les enseignements pratiques interdisciplinaires », sans qu'on en sache plus.

Ou bien c'est la nouveauté du dispositif qui est soulignée :

22. Il ne s'agit pas spécifiquement de l'histoire des arts, mais « d'autres formes d'expression artistique (particulièrement des œuvres picturales et cinématographiques) ».

23. Ce terme renvoie à la médiologie, théorie des médiations plus que des médias, élaborée par Régis Debray, dont on peut proposer la courte définition suivante : « La médiologie n'est pas une science des médias, c'est un effort pour mettre en relation tout ce qui concourt effectivement à faire culture, avec une attention, précise mais non exclusive, aux dispositifs matériels de diffusion. » (Jeanneret, 1995.)

La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les *nouveaux espaces* que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. (p. 271)

Les arts plastiques trouvent un *cadre renouvelé* dans les enseignements pratiques interdisciplinaires pour travailler des objectifs et des contenus du programme. (p. 276)

Au cycle 4, les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ouvrent de *nouvelles possibilités* pour atteindre les objectifs de l'enseignement d'éducation musicale fixés par le programme. (p. 284)

Ces trois extraits concernent les arts plastiques pour les deux premiers et l'éducation musicale pour le troisième. Il faut vraisemblablement voir dans le soulignement de cette nouveauté une spécificité des disciplines artistiques.

Restent les langues vivantes qui donnent une belle place aux EPI, développant même de manière exceptionnelle les apports de ce dispositif.

Le travail entre disciplines apporte une *diversité des formes de discours* (descriptions, narrations, explications, argumentations, exposés, récits...), des *supports* utilisés, des modalités *d'activités* (expositions, diaporamas déposés sur l'ENT, web journal, vidéos archivées pour les élèves de l'année suivante, retours sur expérience de séjours linguistiques et culturels, collectifs ou individuels, physiques ou virtuels...). C'est l'occasion de développer des pratiques réflexives avec l'aide de l'enseignant sur l'usage de ressources de différents types (scolaires et extrascolaires), pour l'apprentissage des langues (ex. : usage des traducteurs numériques). (p. 268)

Si on prend ce texte au pied de la lettre²⁴, on a là la seule illustration, dans ces programmes, d'une pratique d'enseignement interdisciplinaire, faisant bonne place aux outils de l'enseignant : formes de discours, supports et activités. De plus, la dernière phrase indique comment le travail interdisciplinaire peut nourrir le travail spécifiquement disciplinaire : « développer des pratiques réflexives [...] sur l'usage de ressources de différents types [...], pour l'apprentissage des langues ». Perspective rare, également, dans ce texte.

24. Cette réserve rend compte d'une hésitation dans l'interprétation de ce passage : le texte désigne-t-il le travail entre toutes les disciplines quelles qu'elles soient, ou la rencontre de différentes langues, vivantes ou régionales ? Cela reste un doute, d'où notre réserve.

III. CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

À côté d'une réflexion sur l'interdisciplinarité et ses différentes formes, quelles images le texte officiel donne-t-il des relations entre les disciplines ? De nombreuses propositions d'association entre disciplines sont faites dans les parties « croisements entre enseignements » qui clôturent chaque programme particulier. Des EPI sont listés, sous un intitulé thématique imposé²⁵, et des associations disciplinaires sont à chaque fois précisées. Ce sont ces associations dont rend compte le tableau général des croisements entre disciplines de l'annexe 2 qui permet d'interroger les relations entre disciplines, celles qui sont demandeuses, celles qui ne le sont pas ou moins que les autres.

Ces observations permettent une réflexion sur l'état des disciplines scolaires, obligées de se décentrer de leurs objets propres pour élaborer un dialogue avec les autres (ou d'autres) : pour parler clair et vite, y a-t-il des disciplines bonnes élèves (ou plutôt des rédacteurs de programmes qui cherchent à remplir toutes les obligations) ? d'autres qui le seraient moins ? et que peut-on en penser ?

La notion de discipline

La notion de discipline n'est pas simple. De nombreux chercheurs didacticiens l'ont montré et nous ne reviendrons pas sur les discussions que cette notion suscite²⁶. Nous avons simplement ici considéré que le sommaire des programmes 2015 instituait la liste des disciplines en usage pour le cycle 4.

Quelques précisions, cependant : Langues et cultures de l'Antiquité (LCA), à ce titre, n'est pas une discipline. Mais elle apparaît comme première discipline convoquée dans les croisements du programme français. Et elle est sollicitée par d'autres disciplines. Nous la retenons donc dans le tableau de l'annexe 2.

L'enseignement moral et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ne sont pas des disciplines à proprement parler, plutôt des contenus et objectifs transversaux, abordés par toutes les disciplines selon les occasions (comme nous l'avons montré ci-dessus à propos du français)²⁷.

25. Cf. annexe 1.

26. Pour une présentation, voir le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir., 2013, 3^e éd.), article « Disciplines scolaires », p. 81-85.

27. Il faut peut-être les distinguer cependant : les horaires attribués aux disciplines regroupent histoire, géographie et EMC, et ne font pas apparaître l'EMI. L'EMC aurait ainsi un statut similaire à celui des LCA par rapport au français.

L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement. (p. 301)

L'éducation aux médias et à l'information (EMI), présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves, est prise en charge par tous les enseignements. (p. 382)

Et pourtant, elles ont une entrée dans le sommaire. Cela dit, les programmes qui les définissent ne proposent aucun croisement avec d'autres disciplines : elles peuvent seulement être sollicitées par d'autres pour développer les thématiques de tel ou tel EPI.

De même, l'histoire des arts apparaît comme une discipline dans le sommaire des programmes, mais elle ne dispose pas d'horaire spécifique²⁸. C'est un « enseignement de culture artistique transversal et codisciplinaire » qui est particulièrement lié aux arts plastiques et à l'éducation musicale, à l'histoire et à la géographie, au français et aux langues vivantes, même si les rédacteurs du programme n'osent pas exclure qu'elle ait aussi des liens avec les disciplines scientifiques, la technologie et l'éducation physique et sportive (EPS) (p. 285).

Les notes associées au tableau de l'annexe 2 donnent d'autres exemples des flottements dans la délimitation des disciplines.

Inégalité des relations entre disciplines

Quels sont les enseignements de ce tableau ? Jouons à une évaluation des comportements interdisciplinaires des différentes disciplines (ou plutôt des différents rédacteurs de ces programmes).

Certaines disciplines affichent plus de liens interdisciplinaires que d'autres : par ordre décroissant, mathématiques (53 occurrences de noms de disciplines convoquées dans les EPI en mathématiques), sciences de la vie et de la terre (SVT) (52), physique-chimie (51). Leurs rédacteurs ont-ils le plus joué le jeu de penser l'interdisciplinarité dans le cadre des propositions d'EPI, comme pour compenser le fait que le discours de leurs programmes ne porte pas ou quasiment pas sur l'interdisciplinarité ?

28. Apparue comme une obligation dans les IO de 2008, elle est également présente aux épreuves du brevet (Chabanne, 2016, p. 60).

Celles qui affichent le moins de liens sont le français (19, mais 22 si l'on totalise français et LCA) et la musique (20). On peut comprendre cela pour le français, du moins : nous avons montré que cette discipline que l'on pourrait qualifier d'« augmentée » (cette qualification sera commentée plus loin), intègre dans ses objectifs au moins trois autres disciplines ; cela est moins clair pour la musique.

Au titre des disciplines sollicitées par d'autres, c'est la technologie et les SVT qui arrivent en tête (respectivement 46 et 45 occurrences), devant le français (43) et la physique-chimie (41). Peut-on parler d'une fascination des disciplines pour les sciences plus que pour la maîtrise de la langue ?

Mais il faut signaler la discordance entre le nombre de liens avec d'autres disciplines proposés en français (19) et le nombre de fois où cette discipline est sollicitée par d'autres (43). Plus sollicitée que sollicitante. Peut-on y lire la persistance d'une conception du français comme discipline ancillaire, au service des autres ? Nous explorerons cela ci-dessous.

La discipline la moins demandée est l'EMC (7), ce qui est cohérent avec la définition de cette discipline transversale. Signalons aussi que l'EMC comme l'EMI ne proposent aucun EPI, donc n'affichent pas de croisements avec d'autres disciplines (alors qu'elles sont sollicitées 19 fois pour l'EMI, 7 fois pour l'EMC).

Enfin, évoquons le cas particulier de l'EPS, qui propose des EPI en lien avec toutes les autres disciplines. C'est le seul cas dans cette étude. L'EPS serait-elle la discipline la plus interdisciplinaire ? la plus disciplinée quant aux préconisations officielles ?

On le voit, la préconisation qui a présidé à la rédaction des programmes de 2015 est assez diversement prise en compte et produit des associations dont la logique (sur le plan numérique, il est vrai) n'est guère explicite. On ne peut que conjecturer la signification de tel ou tel phénomène.

Liens de réciprocité entre disciplines : le cas du français

Le tableau de l'annexe 2 révèle de nombreuses distorsions entre disciplines sollicitées et disciplines sollicitantes.

Que le français soit plus souvent sollicité par les autres disciplines qu'il ne sollicite des associations renvoie à son statut de discipline outil. Le français a la lourde responsabilité d'outiller les élèves pour leurs apprentissages dans les autres disciplines. Ce que l'on a nommé, un temps, le statut ancillaire du français se justifie si les outils attendus se limitent aux outils linguistiques supposés transversaux à toutes les situations de lecture et d'écriture (voire de parole et d'écoute). On n'y échappe qu'en orientant le travail en français vers « une instrumentation explicite » (Schneuwly, 2016) pour les autres apprentissages.

La notion de « genre » peut à ce propos constituer un vecteur important, chaque discipline ayant des genres particuliers à travers lesquels se transmettent et se construisent les savoirs : le récit historique, la description géographique, le rapport de sciences, l'interprétation d'une œuvre artistique, etc. (Schneuwly, 2016, p. 9.)

D'un point de vue plus spécifique, le tableau 2 montre que le français ne propose pas de lien avec EPS, technologie et maths alors que ces trois disciplines proposent des EPI où le français est convoqué. Quel est le contenu des EPI qui convoquent le français dans ces trois disciplines qui ne sont pas payées de retour ? Quelles sont les demandes à la discipline français dans ces propositions ?

À vrai dire, la convocation du français n'apparaît vraiment justifiée que dans deux EPI, proposés d'ailleurs dans les mêmes termes en maths et en technologie. C'est un EPI « Sciences, technologie et société », développé ainsi « Réel et virtuel, de la science-fiction à la réalité : Programmer un robot, concevoir un jeu ». La référence à la science-fiction, les relations réel/virtuel renvoient à des objets culturels de la discipline français qui est intéressée à la construction de la fiction et à ses relations avec le réalisme.

On peut aussi comprendre la convocation du français dans un EPI « Corps, santé, bien-être et sécurité » proposé en EPS et développé ainsi : « Corps et mouvement : arts du spectacle vivant (Street Art, danse, évolution du cirque, du traditionnel au contemporain) ». Le français à côté de l'histoire, des arts plastiques, de la technologie, de l'éducation musicale, des langues vivantes (LV) et de l'histoire des arts. Pourquoi pas. Le français peut être concerné par une histoire des spectacles.

Mais un autre EPI issu des maths laisse rêveur : il s'agit de l'EPI « Transition écologique et développement durable » qui concerne « Les phénomènes météorologiques et climatiques. Différentes échelles de temps, statistiques ». Que vient faire le français à côté des physique-chimie, SVT, histoire et géographie, LV, EMI ? Faut-il imaginer que l'analyse du bulletin météo comme genre de discours pourrait intéresser ce groupement interdisciplinaire ? ou alors la poésie météorologique ? Ne se trouve-t-on pas là dans un mauvais regroupement thématique d'un sous-type « tas de cailloux » pour reprendre une formule de Gusdorf²⁹ ?

Dans tous les autres cas, la convocation du français est incompréhensible (du moins pour nous), comme dans cet exemple issu de la technologie : EPI « Corps, santé, bien-être et sécurité », développé en « Sport, sciences et technologies : médecine, sport et biotechnologies ;

29. Georges Gusdorf (1983, 39) définit la pluridisciplinarité comme une « accumulation sur le modèle d'un tas de cailloux ».

biotechnologies médicales, imagerie médicale, médicaments, prothèses... Performances sportives et évolutions technologiques (vêtements, équipement...) Évolutions technologiques au service du handisport ». De nouveau, que vient faire le français ici, à côté des LV, EMC, géographie, EPS, maths et EMI ?

Mais les exemples d'EPI donnés dans les parties « croisements » sont trop peu explicites pour creuser la question des relations entre disciplines. Il reste à la lecture de ces exemples une impression d'idées données en vrac, peut-être pour que les enseignants s'en emparent et les ordonnent en faisant des choix, en fonction de leurs pratiques d'enseignement et des relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues.

IV. PROPOSITION DE SYNTHÈSE : QUATRE MODES DE COLLABORATION INTERDISCIPLINAIRE

Dans l'analyse ci-dessus, nous avons été amenées à tenter de différencier des significations que l'on peut attribuer aux termes interdisciplinarité/interdisciplinaire et aux différentes formes de liaisons entre disciplines. Ce qu'on peut appeler l'interdisciplinarité, au sens large ou générique, se subdivise en fait, selon nous, en quatre grandes catégories de liens entre disciplines.

L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité, au sens restreint, concernerait des rencontres entre disciplines autour d'un même objet de connaissance (question, problème, etc.) pour lequel on postule que le croisement des regards, le changement d'angle de vue, la confrontation de méthodologies différentes permettraient de mieux comprendre cet objet, ou au moins d'en approcher la complexité. C'est probablement, pour le français, les rencontres avec l'histoire et/ou l'histoire des arts qui peuvent le mieux illustrer ces rencontres interdisciplinaires. « Les objets culturels du cours de français », la littérature « en tant que pratique esthétique de la langue », sont l'occasion de « comparaisons fécondes avec les autres arts, en particulier quand il s'agit de faire connaître des courants artistiques où des écrivains, des peintres, des musiciens ou des cinéastes ont été associés » (Dufays, 2014, p. 208).

*Éduscol*³⁰ propose ainsi un EPI sur la caricature qui fait intervenir le français, les arts plastiques et la musique, d'abord séparément, puis, en fin de parcours, conjointement pour « des échanges avec la classe sur les

30. MEN, *Éduscol* (2016), « EPI : exemples de mise en œuvre ».

déclinaisons plastiques, littéraires et musicales de la notion de caricature : peut-on élaborer une définition commune ? »

Relèverait de cette catégorie la proposition du manuel *Fleurs d'encre* de 3^e, qui associe français et histoire des arts sous l'entrée « Se chercher, se construire : se raconter, se représenter » et propose un groupement de textes intitulé « Construire une image de soi : autoportraits au féminin » ; en regard d'une lettre de Madame de Sévigné est reproduit un tableau d'Élisabeth Vigier-Lebrun (la représentant avec sa fille) assorti de consignes dont celle-ci : « Quels liens peut-on établir entre la lettre de Madame de Sévigné et l'autoportrait ? » ; même dispositif pour un texte de Simone de Beauvoir (accompagné d'un autoportrait de Tamara de Lempicka) et un autre de Kim Lefèvre (associé à un autoportrait de Frida Kahlo). Certes, il s'agit là d'une activité modeste, mais la polysémie du mot « portrait » pourrait donner naissance à une approche interdisciplinaire plus construite.

La pluridisciplinarité

Si l'interdisciplinarité peut se caractériser par une convergence de regards différents vers un même objet, la pluridisciplinarité serait plutôt caractérisée par un montage en parallèle des apports disciplinaires, qui ne se rencontreraient que grâce au ciment d'un projet de réalisation concrète nécessitant diverses techniques, divers domaines de connaissances, sans obligation d'un dialogue interdisciplinaire. Un projet de production d'une bande dessinée sur la préservation de la planète³¹, inscrit dans la thématique « Transition écologique et développement durable³² », nécessite le concours des professeurs de SVT et de géographie pour les recherches documentaires et le choix d'un sujet, des professeurs de français et d'arts plastiques pour l'étude des techniques de la bande dessinée, la construction du scénario, sa mise en images et la création de la couverture, et du professeur de technologie pour l'édition et la diffusion. La réalisation d'un audioguide pour la visite d'une cité médiévale³³ permet d'associer le professeur de français pour l'écriture et l'oralisation des textes et le professeur d'histoire-géographie pour la sélection d'informations pertinentes.

Dans les exemples qui précèdent, la confrontation entre des approches disciplinaires différentes est, de fait, rendue non pertinente dans la mesure où les apports des disciplines concernées ne sont pas du même ordre : d'une part des savoirs sur un objet (la préservation de la planète, la cité médiévale),

31. Manuel *Colibris*, 5e, Hatier, 2016, p. 248.

32. L'une des huit thématiques des EPI dans les programmes de 2016, Cf. annexe 1. Ces thématiques ont disparu des textes de la rentrée 2017.

33. Manuel de cycle 4, Hachette, 2016, p. 138.

d'autre part des savoir-faire relatifs à l'exposition de ces savoirs, qui intéressent au premier chef la discipline français.

La version faible de la pluridisciplinarité se rencontre parfois dans des collages thématiques, qui se présentent comme une caricature des relations entre disciplines. Les instructions relatives au diplôme national du brevet en fournissent un bel exemple ; elles définissent deux épreuves écrites, l'une de mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre et technologie, l'autre de français, histoire et géographie, enseignement moral et civique ; au sein de ces deux épreuves, les disciplines sont séparées, mais il est précisé, pour la première, qu'« une thématique commune, précisée sur le sujet, concerne tout ou partie de ces exercices », et en ce qui concerne la seconde :

L'épreuve s'appuie sur un double corpus de documents, remis au candidat avec le sujet, les uns et les autres relevant d'une part du programme de français, d'autre part des programmes d'histoire et géographie ainsi que d'enseignement moral et civique, auxquels peuvent être joints des documents artistiques permettant une approche littéraire. Tout ou partie des questionnements portent sur une thématique commune : ils invitent à des regards croisés et à des approches variées associant les connaissances et compétences acquises grâce aux enseignements précités. (MEN, 2016)

En juin 2017, cette « thématique commune » a été celle de la ville, présente, en ce qui concerne le corpus d'histoire-géographie et EMC, dans un texte intitulé « Évolutions de la France urbaine³⁴ » et, pour ce qui est du corpus de français, dans un extrait de Giono³⁵ (qui rend compte de ce que ressent l'auteur-narrateur pris dans la foule parisienne). On voit mal ce que les collégiens peuvent retenir de cette juxtaposition, aucun des deux textes ne pouvant contribuer à comprendre l'autre, d'autant que les deux épreuves sont distinctes et qu'aucune consigne n'invite à les confronter ; mais les textes sont les textes, les enseignants avaient préparé leurs élèves dans cette perspective, et les correcteurs du brevet ont été témoins des efforts des candidats pour utiliser à tout prix le texte de géographie dans les sujets d'écriture³⁶.

34. D'après Magali Reghezza-Zitt, « La France, une géographie en mouvement », *La Documentation photographique*, n° 8096, 2013.

35. *Les Vraies Richesses*, 1936.

36. Cf. dans ce numéro l'article de S. Dziombowski, M. Habi et S. Michieletto-Vanlancker,

La transdisciplinarité

La transdisciplinarité concernerait la mise en œuvre et la prise de conscience de procédures communes à plusieurs disciplines, comme dans l'exemple de la réécriture en français et de la réélaboration en arts plastiques cité plus haut. La maîtrise de la langue peut apparaître comme un champ d'application rêvé pour la transdisciplinarité (on écrit dans toutes les disciplines), à condition, cependant, que l'on s'interroge sur ce que veut dire écrire dans les différentes disciplines, et qu'on ne se contente pas d'observer les procédures de bas niveau (orthographe, syntaxe, ponctuation). Un type de collaboration transdisciplinaire impliquant le français pourrait consister « à développer dans telle ou telle discipline des sciences humaines des activités transversales qui requièrent un travail spécifique sur les genres et les productions qui feront l'objet d'évaluations » (Dufays, 2014, p. 207). Production de synthèses suite à une recherche documentaire en histoire, géographie, sciences ; rédaction de résumés ; exposé oral appuyé ou non sur un diaporama, prise de parole dans un débat, conduite d'un entretien oral, voilà les exemples cités par Dufays (*ibid.*) pour cette collaboration transdisciplinaire, qui supposerait un travail explicite sur ces différents genres et leurs déclinaisons disciplinaires. Cette piste n'est pas représentée dans les manuels que nous avons explorés, pas plus que dans les propositions du site *Éduscol*.

Au-delà, les chercheurs en sciences humaines théorisent la transdisciplinarité comme la recherche d'une construction de concepts transcendant différentes disciplines :

[La notion de transdisciplinarité] énonce l'idée d'une transcendance, d'une instance scientifique capable d'imposer son autorité aux disciplines particulières ; elle désigne peut-être un foyer de convergence, une perspective de visée qui rassemblerait à l'horizon du savoir [...] les intentions et préoccupations des diverses épistémologies. Il peut s'agir d'un métalangage ou d'une métascience. (Gusdorf, 1983, p. 39)

Ce chercheur est sceptique quant à la possibilité de construire ce genre de système, il y lit surtout le risque d'une hégémonie d'une science sur les autres (les mathématiques, science des sciences, par exemple). Ce débat ne concerne pas l'enseignement secondaire, nous le laisserons donc à ceux que cela passionne.

La disciplinarité augmentée

La dernière forme d'interdisciplinarité est une proposition que nous faisons, suite à l'analyse du cas du français faite ci-dessus : nous parlons d'épaississement de la discipline, lié à l'intégration dans ses objectifs

propres d'objectifs de formation issus d'autres disciplines, en particulier des disciplines constitutivement interdisciplinaires (cf. ci-dessus, II) que sont l'histoire des arts, l'EMC et l'EMI. Les programmes du français se découpent, pour la partie « Culture littéraire et artistique », en quatre entrées, donnant lieu à des « questionnements » (voir annexe 1), dont certains sont propices à la mise en œuvre des objectifs de l'EMC et de l'EMI : « Vivre en société, participer à la société » et « Agir sur le monde ». En 5^e par exemple, sur la base de l'entrée et du questionnement « Vivre en société, participer à la société, avec autrui : familles, amis, réseaux », le français peut intégrer un objectif relevant de l'EMC et de l'EMI : la maîtrise des réseaux sociaux. Ainsi, le manuel *Lire aux éclats* propose un EPI « Créer une charte illustrée pour une utilisation raisonnée des réseaux sociaux » (p. 165) et *Fleurs d'encre* consacre, deux pages « utilisables en accompagnement personnalisé » à un travail interdisciplinaire français-EMC-EMI : « Mes réseaux et moi » (p. 80-81).

Nous proposons de parler ici d'une « disciplinarité augmentée ». Liée vraisemblablement au grand mouvement de redéfinition du périmètre des disciplines scolaires, auquel nous assistons depuis quelques années, avec l'apparition des « éducations à », du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (pour reprendre la formulation de MEN 2014), qui oblige à considérer autrement les disciplines, puisque « chaque domaine de connaissances et de compétences requiert la contribution de toutes les disciplines et démarches éducatives, chaque discipline apport[ant] sa contribution à tous les domaines » (MEN, 2014, p. 3). Le cas du français n'est pas fondamentalement différent de celui des autres disciplines, mais il exemplifie les recompositions disciplinaires qui sont à l'œuvre dans l'institution scolaire.

Dans les faits, les collaborations interdisciplinaires observables, dont celles qui font l'objet de plusieurs articles du présent numéro, peuvent tenir de plusieurs de ces quatre modalités. Il n'y a pas UNE bonne façon de faire de l'interdisciplinarité : les choix se font en fonction des objets, des personnes qui coopèrent, des élèves, des ressources de l'établissement et de son environnement.

CONCLUSION

Nous avons tenté, à travers ce parcours, de saisir les tenants et aboutissants de l'injonction à l'interdisciplinarité, et de dégager des lignes de force, des présupposés et des dérives dans des textes hétérogènes.

La question qui se pose aux enseignants, c'est : quelle interdisciplinarité pour quels apprentissages ? S'il condamne le discours sur les effets

magiques des EPI, B. Schneuwly reconnaît que le travail entre enseignants de disciplines différentes existe déjà dans les écoles, qui mettent en œuvre des collaborations pluridisciplinaires et ont pour vertu de créer des liens, « là où c'est possible et a du sens » (p. 9) entre les personnes et entre les disciplines, leurs concepts et leurs outils.

De l'interdisciplinarité ? Certainement pas au sens plein du terme qui ne paraît pas être à la portée de l'école et des élèves. Par contre, des carrefours, des lieux de croisements des disciplines pour aborder des questions vives à partir de plusieurs points de vue : ce concert des disciplines – dans le sens aussi de concertation, d'accord – constitue un enrichissement indéniable de l'enseignement et des apprentissages scolaires. (*ibid.*, p. 9)

Nous pourrions adopter la même position pragmatique en soulignant ce qui, dans la promotion de l'interdisciplinarité, peut être positif pour le travail des enseignants et des élèves, dès lors qu'il ne s'agit pas de monter de grosses machineries artificielles, mais de reconnaître et de faciliter ce qui se fait déjà et ne cesse de se réinventer, ainsi qu'en témoignent plusieurs articles du présent numéro.

BIBLIOGRAPHIE

- Bart Daniel & Daunay Bertrand (2016), *Les Blagues à PISA, le discours sur l'école d'une institution internationale*, Vulaines sur Seine, Éditions du Croquant, p. 28-38.
- Bonnery Stéphane (dir.) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, La Dispute.
- Bottomore Tom Burton (1983), « Introduction », dans Bottomore Tom Burton Benoist Jean-Marie & Boulding Kenneth Ewa, *Interdisciplinarité et Sciences humaines*, vol. 1, Paris, Unesco, p. 9-18.
- Cauterman Marie-Michèle & Daunay Bertrand (2010), « La jungle des dispositifs », *Recherches* n° 52, p. 9-23.
- Cauterman Marie-Michèle & Daunay Bertrand (2016), « La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordres », *Recherches* n° 64, p. 7-23.
- Chabanne Jean-Charles (2016), « Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ? », *Tréma*, n° 45, p. 59-69.
- Chabanne Jean-Charles (2017), « L'espace interdisciplinaire entre la discipline "français" et l'éducation artistique et culturelle », *Recherches*, n° 67, p. 63-92.

- Dufays Jean-Louis (2014), « Le français langue première » dans Keersmaecker Marie-Laurence de, Detry Annick & Dufays Jean-Louis (2014), *Interdisciplinarité en Sciences Humaines. Huit disciplines, cinq projets pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 185-209.
- Dziombowski Sophie, Habi Malik & Michieletto-Vanlancker Stéphanie, « EPI quoi encore ? », *Recherches*, n° 67, p. 141-161.
- Gusdorf Georges (1983), « Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire » dans T. B. Bottomore, J.-M. Benoist & K. E. Boulding, *Interdisciplinarité et Sciences humaines*, vol. 1, Paris, Unesco, p. 31-51.
- Jeanneret Yves (1995), « La médiologie de Régis Debray », *Communication et langages*, n° 104, p. 4-19.
www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1995_num_104_1_2583
- Keersmaecker Marie-Laurence de, Detry Annick & Dufays Jean-Louis (2014) *Interdisciplinarité en sciences humaines. Huit disciplines, cinq projets pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- La rédaction de *Recherches* (2010), « La jungle en fiches », *Recherches* n° 52, p. 25-63.
- La rédaction de *Recherches* (2016), « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », *Recherches* n° 64, *Aider*, p. 25-42.
- Morin Edgar (1977), *La Méthode 1, La Nature de la nature*, Paris, Le Seuil.
- Reuter Yves (dir.) (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, (3^e éd.).
- Schneuwly Bernard (2016), « Le concert des disciplines. Des réponses possibles aux questions posées du point de vue de l'interdisciplinarité », *Éducateur*, n° 2, p. 6-9. Accessible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81917>

Textes officiels

- MEN (2014), Conseil supérieur des programmes, *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_comm_un_de_connaissances_compences_culture_328388.pdf
- MEN (2015a), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre.
- MEN (2015b), *Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&dateTexte=&categorieLien=id>

- MEN (2015c), *Enseignements au collège – Organisation*, Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913
- MEN (2015d), *Collège : mieux apprendre pour mieux réussir*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf
- MEN (2015e), *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n° 2015-372 du 31-3-2015, *JO.* du 2-4-2015.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- MEN (2016), *Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution à compter de la session 2017*, note de service n° 2016-063 du 6-4-2016, *Bulletin officiel* n° 14 du 8 avril 2016.
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100848
- MEN, *Éduscol* (2016), « EPI : exemples de mise en œuvre ». Version mise à jour le 22 septembre 2017 :
<http://eduscol.education.fr/cid108061/des-ressources-qui-mobilisent-les-disciplines-les-enseignements-transversaux.html#lien4>

Manuels scolaires

- Bacik E. & Musset M. (dir.) (2016), *Manuel de cycle 4*, Hachette.
- Bertagna C. & Carrier F. (dir.) (2016), *Fleurs d'encre 5^e*, Hachette.
- Bertagna C. & Carrier F. (dir.) (2016), *Fleurs d'encre 3^e*, Hachette.
- Bouhours T. & Laimé-Couturier C. (dir.) (2016), *Lire aux éclats*, manuel de cycle 4, Nathan.
- Potelet Hélène (dir.) (2016), *Colibris, 5^e*, Hatier.
- Randanne (dir.) (2016), *L'envol des lettres*, Belin.

ANNEXES

Annexe 1 : socle, thématiques, parcours, entrées, disciplines

*Les cinq domaines du socle commun*³⁷

Le premier domaine se décline lui-même en quatre objectifs.

1. Les langages pour penser et communiquer	a) Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral b) Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) c) Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques d) Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
2. Les méthodes et outils pour apprendre	
3. La formation de la personne et du citoyen	
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques	
5. Les représentations du monde et l'activité humaine	

*Les huit thématiques interdisciplinaires*³⁸

1. Corps, santé, bien-être et sécurité
2. Culture et création artistique
3. Transition écologique et développement durable
4. Information, communication, citoyenneté
5. Langues et cultures de l'Antiquité
6. Langues et cultures étrangères/régionales
7. Monde économique et professionnel
8. Sciences technologie et société

Ces thématiques ont disparu des textes en vigueur à la rentrée 2017 (arrêté du 16 juin 2017 qui modifie l'arrêté du 19 mai 2015).

37. MEN (2015e), *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

38. MEN (2015b), *Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège*.

Les trois parcours éducatifs

1. Le parcours citoyen
2. Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)
3. Le parcours Avenir

Le parcours d'éducation artistique et culturelle figure dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 ; il est développé dans l'arrêté du 1-7-2015, JO du 7-7-2015. Le même texte de loi (article 47) institue un « parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » ; dans l'arrêté du 1-7-2015, il prend la dénomination de « parcours Avenir ».

Le parcours citoyen apparait dans la circulaire de rentrée 2015 n° 2015-085 du 3-6-2015 (à la suite des attentats de janvier 2015) et s'appuie sur la mise en place de l'enseignement moral et civique. Il est à nouveau développé dans une circulaire de 2016 (circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016).

Les entrées et questionnements du programme de français au cycle 4, culture littéraire et artistique³⁹

« Au cycle 4, le travail en français, dans ses différentes composantes, est organisé à partir de quatre grandes entrées, « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde », qui font chacune l'objet d'un questionnement spécifique par année. » (p. 246)

Questionnements	5e	4e	3e
Entrées			
Se chercher, se construire	<i>Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ?</i>	<i>Dire l'amour</i>	<i>Se raconter, se représenter</i>
Vivre en société, participer à la société	<i>Avec autrui : familles, amis, réseaux</i>	<i>Individu et société : confrontations de valeurs ?</i>	<i>Dénoncer les travers de la société</i>
Regarder le monde, inventer des mondes	<i>Imaginer des univers nouveaux</i>	<i>La fiction pour interroger le réel</i>	<i>Visions poétiques du monde</i>

39. MEN (2015a), p. 246.

Agir sur le monde	<i>Héros / héroïnes et héroïsmes</i>	<i>Informar, s'informar, déformer ?</i>	<i>Agir dans la cité : individu et pouvoir</i>
Questionnements complémentaires	<i>L'être humain est-il maître de la nature ?</i>	<i>La ville, lieu de tous les possibles ?</i>	<i>Progrès et rêves scientifiques</i>

Quelques sigles

EMC : enseignement moral et civique

EMI : éducation aux médias et à l'information

EPI : enseignement pratique interdisciplinaire

EPS : éducation physique et sportive

LCA : langues et cultures de l'antiquité

LV : langue vivante ; LVER : langues vivantes étrangères ou régionales

PEAC : parcours d'éducation artistique et culturelle

SVT : sciences de la vie et de la terre

Annexe 2 : croisements entre disciplines

	F	LCA ^a	LV	arts plast.	mus.	HDA	EPS	EMC	hist.	géo.	phys. chimie	SVT	techno	maths	EMI	Total
																
F	-	1	7	5	3	4	1		6	2	4	5	3	3		43
LCA	1	-	2	1		1	1		1		2			1		10
LV	1		1 ^b	2	1	1	2		8	4 ^c	1	6	4	1		32
arts plast.	3		2	-	3	7	1		4	1	4	3	1	3		32
mus.	2		2	2	-	5	1		4		1	1	1			19
HDA	4	1	3	4	2	-	1		5		1					21
EPS				2		2	-				1	3	4	2		14
EMC	1		1				2	-					3			7
hist.	3	1	3	2	1	5	3		-		6	3	3	7		37
géo.	1		4	2	2	4	1			-	2	6	3	5		30
phys-chimie	1			1	3	2	3 ^d		3	4	-	8	9	7		41
chimie ^e							1					3	2	1		
phys. informatique													2 ^f			
SVT	1		1	2	2	2	3		3	8	8	-	4	11		45
techno			1	3	2	4	5		2	6	10	6	-	7		46
maths			1	1	1	1	3		3	1	9	7	6	-		33
EMI	1					2	2				2	4	4	4	-	19
Total	19	3	28	27	20	40	28	0	39	26	51	52	45	53	0	

La flèche signifie : telle discipline, le français, par exemple, convoque telle autre discipline, LCA, LV, etc.

Les totaux affichés en dernière ligne correspondent au nombre d'occurrences des noms d'autres disciplines convoquées par chaque discipline (le français, les LV, etc.) : le français fait référence à 19 autres disciplines dans ses propositions d'EPI.

Les totaux en dernière colonne donnent le nombre de citations des noms de disciplines : le français est cité 43 fois comme partenaire potentiel d'EPI.

-
- a. Les LCA (langues et cultures de l'Antiquité) n'ont pas d'entrée isolée. Elles apparaissent comme discipline dans la section français, dans les croisements (p. 253).
 - b. Seul exemple d'un croisement d'une discipline avec elle-même : différentes langues étrangères ou régionales peuvent en effet être mises en lien.
 - c. En géographie, on distingue langues vivantes étrangères et langues vivantes régionales selon les EPI.
 - d. Ce nombre est le total des occurrences physique-chimie dont la chimie seule. *Idem* pour les autres colonnes.
 - e. La chimie est évoquée isolément de la physique en EPS et parfois en SVT, technologie et mathématiques. Quand elle est associée à la physique, nous ne la comptabilisons pas séparément. De même, en histoire ou géographie et mathématiques, les sciences regroupent SVT, physique-chimie. Dans ce cas, nous cochons dans les deux cases, SVT et physique.
 - f. La physique est évoquée seule en technologie, de même l'informatique dont c'est la seule occurrence comme discipline.