

## **REGARDS CROISÉS SUR UN DISPOSITIF DE FORMATION PLURIDISCIPLINAIRE**

Pierre Carion  
Christophe Charlet  
ÉSPÉ Nord – Pas-de-Calais

Dans le cadre des masters enseignement, les professeurs de français stagiaires participent à des sessions de formation pluridisciplinaire. Il s'agit de regroupements de jeunes collègues de différentes disciplines au cours desquels sont abordées des questions de pédagogie, de gestion de classe et ce, de façon transversale. L'enseignant-formateur n'est pas centré sur sa discipline : il est amené à interroger plus largement ce qu'est enseigner/apprendre et propose une réflexion sur les liens entre les disciplines représentées dans les groupes de formation. Pierre Carion, enseignant d'histoire-géographie, intervient depuis de nombreuses années dans des groupes où sont présents des professeurs de français débutants. Christophe Charlet, enseignant de français et également formateur, lui a demandé, au nom du comité de rédaction de *Recherches*, s'il pouvait présenter et interroger ce dispositif de formation et plus particulièrement revenir sur les séances interdisciplinaires mises en perspective et souvent mises en œuvre lors des sessions de formation.

*Christophe Charlet : Nous savons bien que la priorité en formation initiale des jeunes collègues, qui ont des classes en responsabilité, est avant tout disciplinaire. Comment situerais-tu ce dispositif de formation pluridisciplinaire ?*

Pierre Carion : J'interviens en première et deuxième années de master enseignement second degré, en didactique disciplinaire et dans une unité d'enseignement (UE) intitulée *Contexte d'exercice du métier* ainsi que dans la préparation aux stages réalisés par les étudiants et jeunes collègues. Afin de répondre à tes questions, je me référerai principalement aux séances que j'anime dans le cadre de l'unité *Contexte d'exercice du métier* qui a, comme tu l'as souligné, la particularité d'être une modalité de formation pluridisciplinaire.

Pour apporter un début de réponse à ta question, il me semble important d'évoquer les représentations du métier chez nos collègues qui débutent. Si la priorité de la plupart d'entre eux semble être la préparation et la gestion des journées pendant lesquelles ils sont en classe, je remarque, depuis ces dernières années, une part plus faible faite à la transmission de ce que je nommerai « l'amour de la discipline<sup>1</sup> » ou encore à la transmission de savoirs uniquement disciplinaires. S'ils souhaitent apprendre à préparer leurs séances et les contenus propres à la discipline, ils veulent également apprendre à gérer leur classe dans ses dimensions interindividuelles et collectives.

La traditionnelle opposition entre éducation et instruction structure beaucoup moins les réflexions de la majorité de ces enseignants, ce qui me semble très positif dans l'appréhension du métier. En effet, leurs discours sur le métier montrent la construction d'une image du professeur comme étant celui qui, au-delà d'une maîtrise disciplinaire, possède les moyens de transmettre ces savoirs de façon adaptée aux besoins et niveaux des élèves. Néanmoins, même si cette représentation évolue dans le sens d'une

---

1. Il est assez fréquent que des collègues en début de formation indiquent qu'un des critères d'évaluation de leur capacité à être un bon professeur de français serait celui de faire aimer la littérature, particulièrement les auteurs qu'ils ont lus et étudiés durant leur cursus universitaire. Cela rejoint le constat relayé par Pierre Périer : « Une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. » (« Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, 2004, volume 147, n° 1, p. 82.)

meilleure connaissance de la réalité du métier, celui-ci est encore largement idéalisé en début de première année de master MEEF<sup>2</sup>. Les stages lors de cette année puis le stage en responsabilité l'année suivante permettent, tout doucement, de prendre de la distance et ouvrent un espace de réflexion sur les représentations antérieures du métier. La mutation est importante, parfois violente chez certains stagiaires, face à une réalité non envisagée, voire non envisageable. Le dispositif de formation dans lequel j'interviens a pour premier enjeu d'accompagner ces enseignants lors de cette mutation.

Ce dispositif de formation initiale<sup>3</sup> a pour finalité de participer, suivant en cela les prescriptions de la réforme de la formation aux métiers du professorat et de l'éducation, à la construction d'une culture professionnelle partagée par tous les futurs enseignants et personnels d'éducation.

C'est dans cette optique que cette unité d'enseignement est construite autour de l'idée qu'un regroupement pluridisciplinaire, stable tout au long de l'année, accompagné par un même enseignant, peut apporter une valeur ajoutée à une formation initiale professionnalisante. Ces groupes dits « de référence » participent d'une première expérience de travail collectif, collaboratif, en vue de la construction de compétences professionnelles communes. J'ai l'habitude de dire aux enseignants qui composent le groupe que c'est l'occasion de gagner du temps en découvrant, avant d'être titularisé, les différences et points communs de chaque discipline présente. Il s'agit aussi de faire vivre l'expérience du travail en équipe pluridisciplinaire avant de devoir le mettre en œuvre au sein d'un EPLE<sup>4</sup>. Ce moment de formation se veut également un gain de temps et d'expérience pouvant favoriser, faciliter, ou pour le moins rendre moins problématique l'entrée dans le métier au sein de l'établissement dans lequel ils seront nommés.

Un autre enjeu important est celui de la prise de conscience des liens entre les différents savoirs mobilisés pour enseigner. Donner du sens à l'activité enseignante est ainsi un axe fort de cette formation.

*CC : Au cours de ces séances pluridisciplinaires, quels sont les moments où tu fais du lien avec la discipline français ?*

PC : Le groupe de référence n'est pas un lieu où je demande aux enseignants de français d'oublier ce qui fait leurs spécificités. Au contraire, découvrir et mieux connaître d'autres disciplines me semble permettre, par un jeu de

---

2. Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

3. Correspond à l'unité d'enseignement 4, « Contexte d'exercice du métier », du master MEEF, mention second degré.

4. Établissement public local d'enseignement (collège ou lycée) dans le secondaire.

rapprochement ou d'éloignement – ressemblance et différence – de mieux connaître sa propre discipline, voire même de s'interroger sur les contenus et les contours disciplinaires, ainsi que leurs évolutions<sup>5</sup>.

Grâce à l'étude de cas professionnels, de moments de travail sur des situations réelles pendant lesquels les jeunes enseignants doivent travailler le plus souvent en groupe pluridisciplinaire, je recherche et provoque l'expression, par les enseignants de français, des spécificités de leur discipline et de son enseignement. Le but étant de faire apparaître et de questionner ce qui, dans leur discipline, relève d'objectifs communs à une équipe enseignante et contribue à rendre plus cohérent et lisible, particulièrement pour les élèves, les espaces d'enseignement de chacun.

Je travaille sur des thèmes transversaux comme la gestion de classe, l'évaluation ou encore la motivation. La réflexion des professeurs de français et leurs contributions dans le groupe permettent d'enrichir les échanges autour de la dimension pédagogique et éducative de certains choix dans les supports d'enseignement en français, particulièrement celui des textes étudiés, des questionnements, des consignes qui les accompagnent et de leurs répercussions sur la communication en classe. La finalité est d'interroger ce qu'il est convenu d'appeler une posture d'autorité, du côté de l'enseignant, et la motivation, du côté des élèves. Les exemples donnés par les collègues de français, comme par ceux des autres disciplines, viennent enrichir un panel d'outils et de réflexions transférables dans d'autres disciplines.

Un autre moment où l'enseignant de français trouve sa place dans ces regroupements pluridisciplinaires est celui où j'aborde avec mon groupe de référence des thématiques attachées à une éducation globale et notamment lorsque nous travaillons les questions d'éducation à la citoyenneté ou celles liées au développement personnel de l'élève. La question du savoir lire et écrire ou la connaissance d'œuvres littéraires, socles d'une culture commune, sont au centre des interventions des collègues de français et apparaissent comme incontournables à la construction de la citoyenneté. Cela nous permet d'interroger la visée civique de chaque discipline, d'en poser les enjeux et d'envisager les difficultés, voire les dérives d'un tel enseignement.

---

5. On interroge également, lors de ces séances de formation, la notion même d'interdisciplinarité et par là-même la définition de sa discipline. Pour évoquer la difficulté de prendre de la distance par rapport à ces notions, on pourra se reporter à un article de Jérôme Bourdon, au titre provocateur : « L'interdisciplinarité n'existe pas », *Questions de communication*, n° 19, 2011, en ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/2652>

Je mène également une réflexion, tout au long des heures de formation, autour du débat dans la classe. Je propose aux étudiants diverses situations de travail qui leur permettent d'expérimenter le travail de groupe et en particulier les débats mais aussi des situations plus classiques d'analyse de pratiques en m'appuyant sur des vidéos de discussions à visée philosophique et démocratique dans le premier ou le second degré. Il y a un réel travail à mener autour du débat en classe qui est une activité qui traverse toutes les disciplines : on peut débattre en sciences comme on débat très souvent en français autour d'un texte ou d'un thème et formaliser cela en formation permet d'interroger la parole et l'écoute en classe, tant celles des élèves que celles de l'enseignant<sup>6</sup>.

Les collègues de français peuvent également construire des savoirs pour enseigner lorsqu'ils se retrouvent au sein de groupes inter-mention<sup>7</sup> associant professeurs stagiaires du premier et du second degré. Ces journées qui se déroulent au sein de l'ÉSPÉ, mais aussi dans des établissements des premier et second degrés, ont pour finalité de permettre la construction des bases d'une culture professionnelle commune aux deux degrés d'enseignement. Les stagiaires de français se retrouvent alors avec des enseignants du primaire, et notamment du cycle 3, pour qui le français est une part importante de leur métier, que ce soit en termes de prescriptions officielles ou de pression sociale. Je crois beaucoup à l'importance de ces moments dans la prise de conscience de l'existence d'un curriculum qui dépasse leur seul niveau.

*CC : Peux-tu nous présenter comment sont mis en place les projets interdisciplinaires dans le cadre de ces formations ?*

PC : Dans le cadre de cette formation, nous mettons en place une forme d'évaluation particulière qui se veut surtout un moment de formation.

Chaque collègue doit présenter, pour le premier semestre de sa deuxième année de master, un projet qui aborde une des thématiques abordées pendant les cours de cette UE interdisciplinaire et qui sera mis en œuvre dans son établissement. La mise en œuvre est obligatoire et permet

---

6. Un des articles utilisés en formation est celui de Dominique Bucheton, « Trois bonnes raisons pour débattre à l'école », *Cahiers Pédagogiques* n° 401, *Débattre en classe*, 2002, p. 40.

7. Les groupes inter-mention sont des regroupements de collègues qui exercent en premier et second degrés. L'idée qui sous-tend ce dispositif est celle de favoriser des premiers échanges – en formation initiale – entre professeurs des écoles et professeurs des collèges et lycées.

d'ancrer la réflexion dans la réalité du métier, en particulier sa dimension collective et pluridisciplinaire.

Ce peut être la participation à un projet déjà existant dans l'établissement d'exercice ou un projet à l'initiative des collègues. Ce dossier individuel a nécessairement au moins l'une des deux dimensions collectives suivantes :

- un caractère interdisciplinaire (enseignants d'autres disciplines dont l'intervention dans le projet est explicitée) ;
- un caractère partenarial (faisant appel à d'autres personnes que les enseignants : infirmière, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation-psychologue, etc.).

Nos collègues en formation doivent y présenter les contextes de l'établissement et/ou de la classe où sera réalisé le projet. Je leur demande également d'expliciter les liens entre le projet et la thématique choisie. Une mise en perspective historique peut-être intéressante en fonction des thématiques. Mais ce qui est au cœur de la présentation est la mise en œuvre dans les classes en présentant non seulement les activités réalisées par les élèves, mais aussi la réception et les difficultés rencontrées. La pluridisciplinarité doit être explicitée en présentant les différentes disciplines et/ou les différents intervenants et leurs rôles/apports respectifs dans le projet. Par exemple, une des collègues de français travaillant en collège a rendu l'année dernière un travail autour de la prévention et de la lutte contre les discriminations et le harcèlement en particulier. Un autre collègue a, quant à lui, travaillé sur l'hétérogénéité dans ses classes.

Pour l'évaluation du second semestre, tous les stagiaires se retrouvent en groupes pluridisciplinaires pour construire une réflexion commune en réponse à une problématique proposée. La tâche finale, pour l'évaluation, consiste en l'écriture collective et collaborative d'un article répondant à la problématique. Si je reprends l'exemple des deux collègues de français cités précédemment, ils ont intégré chacun un groupe comprenant des collègues d'EPS, d'anglais et de mathématiques. La question qui leur était posée était respectivement : « En quoi la mise en œuvre de projets interdisciplinaires permet-elle de dépasser l'opposition instruction/éducation ? » et « Pourquoi prendre en charge les difficultés des élèves nécessite de se poser la question du sens des apprentissages scolaires dans les différentes disciplines ? » Les différents projets de chaque stagiaire viennent nourrir la réflexion du groupe et peuvent servir à éclairer tout ou partie de leurs réponses. Ainsi, pour répondre à la question « L'école doit-elle instruire ou éduquer ? », cette

collègue écrit, dans le cadre de sa participation à un EPI<sup>8</sup> français et EMC<sup>9</sup> sur le thème de la discrimination en classe de cinquième :

... mais aussi des intervenants, tels que le conseiller principal d'éducation et le professeur-documentaliste, permettent aux élèves de travailler ensemble sur cette notion, d'établir diverses définitions et de créer un projet, ici autour du livre qui sera utilisé afin de sensibiliser et prévenir les autres élèves de l'établissement. Les élèves alors sont donc bien dans une posture d'instruction puisqu'ils travaillent sur des textes, du vocabulaire, s'exercent à l'oral. [...] Toutefois, ils sont aussi dans une posture d'éducation puisque l'équipe pédagogique leur transmet des valeurs éducatives telles que la tolérance, le partage et l'échange. Ils deviennent même acteurs de l'éducation des autres élèves de l'établissement en les sensibilisant lors d'interventions et à travers leurs livres créés mis à disposition<sup>10</sup>.

Ensuite les stagiaires doivent concevoir une présentation orale et collective qui sera réalisée lors d'une journée fonctionnant sur le modèle d'un séminaire. Chaque groupe a ainsi un premier temps limité pour présenter les résultats de ses réflexions à l'ensemble des stagiaires. Suite à cela, lors de plusieurs moments, ces présentations font l'objet d'un temps plus long de questionnements et de discussions.

Des enseignants titulaires sont également présents pour les écouter et évoquer des projets mis en œuvre dans leurs établissements.

*CC : Tu présentes des dispositifs qui peuvent surprendre, voire déstabiliser les étudiants et les collègues qui débutent.*

PC : En effet, ces temps de formation en groupe pluridisciplinaire surprennent les étudiants sortant de licence 3. Certains ne voient pas à priori l'intérêt, le sens d'une telle modalité de formation. D'autres rechignent même à entrer dans le jeu de l'échange interdisciplinaire et de la découverte d'autres enseignements. Celle-ci passe, pour chaque étudiant et stagiaire, par la rencontre de personnes provenant d'autres horizons géographiques, sociaux, scolaires et universitaires. Les modalités mises en place en formation, en particulier le travail en équipe pluridisciplinaire, visent la découverte des identités professionnelles au-delà de la re/connaissance des pairs. Une autre raison pour laquelle cela fait peu à peu sens pour la majorité des participants se trouve être la prise de conscience des points communs qui

---

8. Enseignements pratiques interdisciplinaires (programme 2015 du collège).

9. Enseignement moral et civique.

10. Extrait d'un dossier collectif rendu pour l'évaluation de l'UE 4 en mai 2017.

existent entre leurs pratiques professionnelles et les convergences nécessaires entre eux pour répondre à des questions pédagogiques et didactiques. J'y vois ici les deux atouts d'une formation basée sur le principe de l'isomorphisme.

Ce type de formation n'est pas une entrée dans le métier à laquelle les stagiaires s'attendent, souhaitant parfois une formation plus pratique, en attente de réponses immédiates et déjà construites. Cependant, à la fin de la deuxième année, le retour que nous pouvons avoir, à travers les réponses aux questionnaires d'autoévaluation<sup>11</sup>, est que finalement cela a pris du sens pour eux au fur et à mesure. Certains ont l'impression d'avoir gagné du temps pour l'année suivante, l'année de leur prise de fonction.

En fait, je perçois très souvent, dans le discours des collègues en fin de formation initiale, l'idée que cette formation UE 4 « Contexte d'exercice du métier » leur fait gagner du temps, une fois passée la période de déstabilisation, parfois couteuse psychologiquement, quant à leurs représentations initiales du métier.

*CC : Ton champ d'intervention ne se limite ni au second degré ni aux groupes pluridisciplinaires : tu intervies aussi auprès de collègues du primaire. Peux-tu nous en dire quelques mots ?*

PC : J'enseigne également l'histoire des arts dans les masters mention premier et second degré.

Par essence, cet enseignement est pluridisciplinaire et transversal aux différents enseignements<sup>12</sup>. C'est donc une des finalités de ces séances que de faire construire par les étudiants et fonctionnaires stagiaires des liens entre les différentes disciplines. C'est en particulier l'occasion pour moi de travailler à la prise de conscience que les croisements entre l'enseignement du français et celui de l'histoire des arts sont évidemment de l'ordre de la

---

11. Voici des réponses qui représentent assez bien les retours sur les séances :

« J'ai aimé être entourée de professeurs d'autres disciplines. Cela m'a permis d'échanger avec eux lors des activités de groupes. Je trouve cela très positif que, dès le début de notre carrière, nous puissions échanger tous ensemble, quelle que soit notre discipline. Cela permet d'avoir un autre regard, plus compréhensif, plus indulgent sur nos collègues que l'on croise en établissement scolaire. C'est également très enrichissant de débattre, de partager nos expériences autour des thèmes proposés par les formateurs. Le mélange, voilà ce que j'ai aimé. »

« Utile et enrichissante de par la pluridisciplinarité des enseignants, des stagiaires, des formateurs et des sujets évoqués... Exigeante de par le travail demandé qui demande du temps et de la communication entre les membres du groupe. »

12. *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p 91.

prescription institutionnelle, qu'il est justement important d'interroger pour essayer de donner sens à cet enseignement, au-delà de la simple réponse à l'injonction des programmes.

Je prendrai un premier exemple pour éclairer mon propos. Dans le premier degré, l'enseignement de l'histoire des arts doit permettre aux élèves de découvrir le domaine artistique « art du langage<sup>13</sup> ». Je propose donc à mes étudiants, dans un premier temps, de réfléchir aux finalités et aux enjeux de l'utilisation en classe d'œuvres littéraires. J'aborde alors la notion de culture commune partagée et le développement des compétences du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Les domaines 1 (les langages pour penser et communiquer) et 3 (formation de la personne et du citoyen) notamment me semblent particulièrement importants pour une éducation à la citoyenneté de qualité. Il est également question de la construction d'une culture littéraire que les enseignants de français du second degré continueront dès la sixième.

Afin de leur permettre de développer leurs compétences professionnelles, je travaille ensuite avec les étudiants à la construction d'activités de classe. L'histoire des arts n'étant pas une discipline, mais un enseignement, il faut que les étudiants et jeunes collègues puissent concevoir des pistes pour aborder l'enseignement de l'histoire des arts dans le cadre du cours de français en s'appuyant sur des œuvres littéraires. Une de ces séances consiste à réfléchir à des propositions de mise en œuvre didactique et pédagogique. C'est l'occasion d'essayer de comprendre comment on peut penser un enseignement permettant aux élèves d'établir des croisements entre, par exemple, une fable de la Fontaine et une image du château de Versailles ou encore une œuvre de Jeff Koons exposée dans le château du Roi-Soleil. Il est donc nécessaire pour les étudiants de croiser les objectifs, les démarches, les finalités et les compétences associées à l'enseignement du français avec ceux de l'histoire des arts.

Un second exemple est le travail que je mets en place autour de la littérature de jeunesse et en particulier des albums. Ce médium est un outil particulièrement propice à un enseignement de l'histoire des arts, mettant en jeu des objectifs et des modalités propres à l'enseignement du français. Je propose dans un premier temps aux étudiants « un bain d'albums<sup>14</sup> ». Je trouve utile qu'ils puissent passer du temps à manipuler un nombre important d'albums de tous les formats, de tous les styles, abordant de nombreux sujets en lien plus ou moins explicite avec l'histoire des arts. Mon

---

13. Qui est un des six domaines que les enseignants du primaire doivent faire parcourir à leurs élèves au cours des deux premières années du cycle 3.

14. Expression empruntée à notre collègue Denis Fabé.

objectif est de proposer une première approche<sup>15</sup> consacrée aux différentes possibilités offertes par les caractéristiques et les usages possibles de la littérature de jeunesse pour enseigner l'histoire des arts. C'est pour une grande partie des étudiants une première découverte des albums. Je demande aux étudiants de réfléchir ensemble à quoi et comment les albums peuvent être utilisés en histoire des arts. J'insiste sur l'aspect collectif de ces activités qui sont autant de moments de confrontation de points de vue, de partage d'idées et d'émotions autour des albums.

De cette séance émergent, en s'appuyant sur certains albums emblématiques, quelques idées fortes qui me semblent importantes notamment pour l'enseignement du français, tout particulièrement la réception sensible des textes, la reformulation à travers les échanges, le dialogue texte-image, le recueil de traces écrites dans le carnet de lecteur.

*CC : À travers tes réponses, on sent bien qu'un des enjeux fondamentaux de ces moments de formation – en premier ou second degré – est la possibilité de créer un projet de travail ensemble, avec les collègues, qu'ils soient issus de la même discipline ou non. Pour reprendre une proposition de Philippe Perrenoud, il me semble en effet que l'essentiel de ces temps de formation se joue autour de la possibilité de créer un espace de parole<sup>16</sup> dans lequel on peut « se dire » et écouter l'autre, particulièrement dans l'élaboration des projets interdisciplinaires. Pour conclure notre échange, quel retour ferais-tu sur ce travail de préparation au travail d'équipe ?*

PC : Je pense que, tous deux, nous pourrions sans doute faire le constat que, bien plus que les aspects techniques ou stratégiques autour de la gestion de classe ou de la préparation de telle ou telle séance, c'est la possibilité d'envisager le métier à travers ses creux, ses manques, ses difficultés et ses déceptions qui est offerte dans ces groupes de formation. De façon emblématique, bien souvent, se pose la question de la cohérence de telle ou telle activité programmée en classe. Les jeunes collègues évoquent souvent les écarts entre la cohérence programmée et le réel des moments d'enseignement, remplis d'événements imprévus, d'échanges où la parole de

---

15. Le temps consacré à la littérature de jeunesse dans la formation est une première étape dans la formation des enseignants. Ils doivent par la suite continuer et approfondir leurs connaissances.

16. « Articuler des représentations, c'est ouvrir un espace de libre parole dans le projet et avant le projet, écouter les propositions, mais aussi décoder les désirs moins avoués de ses partenaires, expliciter les siens, chercher des compromis intelligents. » (Philippe Perrenoud, 2006, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF, 1<sup>re</sup> éd. : 1999.)

l'élève et de l'enseignant vont modifier, parfois de façon importante, la belle cohérence envisagée sur le papier. Et c'est précisément ce que nous essayons de travailler ensemble, en mettant de la parole après et en retraçant une cohérence qui permet de reconsidérer la place de chacun, enseignant et élève. Tout compte fait, ce qui est fondamental dans un groupe pluridisciplinaire, ce n'est pas tant la discipline de chacun, mais bien plus la capacité de s'en éloigner pour envisager ce qui est commun au métier d'enseignant. C'est finalement la possibilité de se créer une parole professionnelle qui ne soit pas seulement un *discours* mais bien une *parole*, avec les joies, le plaisir des échanges au sein d'une équipe, mais aussi les peurs, les inquiétudes et les déceptions. Et, en tant que collègues-formateurs, nous avons un rôle non négligeable dans la construction des représentations du travail en équipe.