UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'éducation

Master 1 Sciences de l'éducation – F.O.A.D.

Promotion Pestalozzi

Approche anthropo-didactique de l'enseignement de l'interdisciplinarité au Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair

DOUMEINGTS Maite

n° étudiant : 21310983

Tuteur : PIRONE Filippo

REMERCIEMENTS

Parce que tout cheminement intellectuel est affaire de rencontres, je tiens à remercier les personnes qui m'ont accompagnée dans cette démarche.

Tout d'abord, je remercie ceux qui ont guidé et dirigé mes recherches : Filippo Pirone, mon directeur, et Laurent Lescouarch, pour m'avoir offert la possibilité de travailler avec l'équipe du Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair et pour sa grande disponibilité. Je remercie ensuite toute l'équipe du CLE et ses enseignants volontaires qui ont participé aux entretiens et qui m'ont ouvert la porte de leur salle de classe.

Tout au long de cette année, mes collègues et mes élèves m'ont apporté plus que je ne saurais l'exprimer ici. Parce que le quotidien à leurs côtés, s'il est parfois source de doutes, est, surtout, source d'enrichissements.

Enfin, je veux remercier tous ceux qui ont pris part à cette recherche, parfois même sans le savoir, mais, qui, au détour d'une conversation, d'un échange, m'ont permis d'avancer : mes parents, pour leur soutien indéfectible, lecteurs assidus de toutes mes productions écrites ; Adrien, pour sa présence à mes côtés et à chaque étape de ma réflexion ; Faustine, pour sa vision éclairée de l'éducation et sa présence amicale ; Margaux et Manuela, pour nos longues conversations, notre goût pour les lettres et notre envie partagée de retrouver nos élèves chaque matin ; Patrice, pour nos grands débats épistémologiques et les éclats de rire échangés en salle du personnel ; Sylvain, pour le regard qu'il porte sur les sciences économiques et sociales, pour ses entrées en scène tonitruantes et ses sorties rythmées tout aussi spectaculaires.

RESUME

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une approche anthropo-didactique en sciences de l'éducation. La question de départ à l'origine de cette recherche exploratoire porte sur la nécessité de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques alternatives pour enseigner l'interdisciplinarité. Pour mesurer cette nécessité, l'enquête de terrain devait avoir lieu sur un site particulier proposant un enseignement en interdisciplinarité : le Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair. La triangulation méthodologique retenue permet de confronter les discours textuels et les représentations des enseignants à l'issue des entretiens exploratoires aux pratiques professionnelles observées sur le terrain. La démarche choisie pour analyser les données produites s'articule autour de trois pôles et des croisements possibles entre eux : le pôle pédagogique, le pôle didactique et le pôle anthropologique. L'assujettissement des enseignants du CLE au projet politique puero-centriste de l'établissement explique cette mise en œuvre de pédagogies alternatives, sans pour autant que celle-ci soit nécessaire pour enseigner l'interdisciplinarité. L'interprétation des résultats a mis en évidence la possibilité d'une autre explication : il existerait une filiation entre la didactique de l'interdisciplinarité et les pédagogies alternatives.

Mots-clés : anthropo-didactique, interdisciplinarité, pédagogies alternatives

TABLE DES MATIERES

Remerciements …… p.2

Résumé …… p.3

Table des matières …… p.4

Introduction ……. p.6

Partie I - Le cadre de la recherche : contexte, démarche réflexive et méthodologie …….. p.10
1 - Rappel du sujet et question de départ ……... p.10
2 - Questionnements intermédiaires …… p.11
3 - Questionnement global …… p.11
4 - Un ancrage théorique : l'approche anthropo-didactique …… p.12
5 - Hypothèses initiales ……. p.13
6 - Méthodologie de la recherche …… p.13
7 - Production et analyse des données ……. p.15
8 - Difficultés rencontrées …… p.17
9 - Premiers résultats …… p.17

Partie II - Revue de la littérature et cadre conceptuel …….. p.19
1 - Le principe de la « cacophonie sémantique » …….. p.19
1.1 - De l'usage de la préfixation latine : interdisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité, bidisciplinarité ……. p.19
1.2 - De l'usage de l'adjectif « alternatif » dans le champ sémantique lié à la pédagogie …….. p.21
2 - Des modèles pédagogiques de référence ……. p.23
3 - Approche anthropo-didactique de l'interdisciplinarité …….. p.28
3.1 - Approche didactique de l'interdisciplinarité …….. p.28
3.2 - Approche anthropologique de l'interdisciplinarité …… p.29

Partie III - Analyses et résultats …….. p.30
1 - L'ancrage pédagogique : l'influence des courants puero-centriste et socio-centriste …… p.32
2 - L'étayage didactique : de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage proposées ……. p.37
3 - L'ouverture anthropologique ……. p.40
4 - Relations inter-pôles …….. p.43
5 - Confirmation, infirmation, reformulation des hypothèses initiales ….. p.43

Conclusion …… p.45

Bibliographie …… p.48
Sitographie …… p.51

Annexes

1 - Le guide de l'entretien exploratoire ……. p.52
2 - Compte-rendu de l'entretien exploratoire n°1 …… p.53
3 - Retranscription de l'entretien exploratoire n°2 …….. p.57
4 - Retranscription de l'entretien exploratoire n°3 …….. p.63
5 - Analyse du compte-rendu de l'entretien exploratoire n°1 …… p.75
6 - Analyse de l'entretien exploratoire n°2 ……... p.77
7 - Analyse de l'entretien exploratoire n°3 ……... p.83
8 - Compte-rendu de l'observation libre …… p.89
9 - Analyse thématique du rapport sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE …… p.95
10 - Analyse thématique du projet d'établissement 2004-2007 ……. p.96
11 - Analyse thématique du projet d'établissement 2008 -2011 …… p.98

INTRODUCTION

> « En même temps, cette responsabilité [de distribuer les places sur le marché du travail et dans la hiérarchie sociale] est devenue beaucoup plus délicate pour deux raisons : d'une part le marché du travail, après l'exceptionnelle parenthèse des Trente Glorieuses, est redevenu ce qu'il a été la plupart du temps dans l'histoire des démocraties libérales, c'est-à-dire concurrentiel ; d'autre part, les modèles éducatifs désormais dominants dans les familles sont libéraux et consuméristes alors que l'école continue de fonctionner avec des structures qui supposeraient la docilité des publics et le goût pour l'ascétisme d'une acquisition exigeante des savoirs. L'exigence de prise en compte des besoins et des désirs individuels auxquels les jeunes et leurs familles sont désormais habitués est complètement contradictoire avec l'injonction de la compétition scolaire que suppose le rôle de la distribution des places sur le marché du travail. L'école est soumise à une injonction paradoxale : « épanouissez tous les enfants et les adolescents, et sélectionnez en même temps ceux qui jouiront d'un meilleur statut socioprofessionnel que les autres ». Comme on le sait, les injonctions paradoxales rendent fou. »[1]

Crise à l'école, crise de l'école, école en crise ? C'est une question si peu nouvelle que les tensions qu'elle contient ont déjà été mises en évidence par Vincent Troger, en 2007, dans une interview rapportée par *Le Café Pédagogique*. Lieu de passage et de transition, imbriquée dans sa position entre-deux, l'Ecole française fait le lien entre une société résolument postmoderne (Lyotard, 1979) - au sein de laquelle des sujets fragmentés cherchent presque désespérément à être, à se construire - et le monde du travail, lui, définitivement concurrentiel. Pensée comme une institution moderne, l'école est, aujourd'hui, inadaptée : voilà bien la *doxa* à l'origine d'une grande part des discours sur l'école, en ce début de XXIème siècle.

Pourtant, les types d'écoles se diversifient et dans le primaire et dans le secondaire. C'est la manifestation que les acteurs investis dans le système scolaire cherchent à dépasser ces tensions. Malgré l'instauration du modèle du collège unique en 1975 par René Haby, même le secondaire est touché par cette pluralité de formes scolaires. Cette réponse du système scolaire face aux tensions sociales n'est pas nouvelle : Vincent Troger rappelle que « c'était la logique de la IIIème République ». En 1982, quatre établissements dits expérimentaux voient le jour dans l'enseignement secondaire sous l'influence du ministre de l'Education Nationale, Alain Savary : le Centre expérimental pédagogique maritime à Oléron, le Lycée

[1] Ces propos de Vincent Troger, historien de l'éducation, ont été retranscrits par François Jarraud, dans l'article du mercredi 18 avril 2007, intitulé « Crise de l'Ecole ou crise de la société ? » pour *Le Café Pédagogique*. Lien : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/pages/82crise.aspx [consulté le 28/05/2014]

autogéré de Paris, le Lycée expérimental de Saint-Nazaire et le Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair. Avec pour objectif principal de trouver des réponses à l'échec scolaire, ces établissements bénéficient d'un statut dérogatoire à des fins d'expérimentation et d'innovation. Parallèlement à la création de ces quatre établissements, Louis Legrand, alors professeur à l'université de Strasbourg, présente en décembre 1982, son rapport au ministère de l'Education Nationale, intitulé *Pour un collège démocratique*. Son rapport dresse un constat qualitatif et quantitatif de la situation des collèges, qu'il juge préoccupante, et met déjà en avant des propositions d'amélioration :

> « - Prendre en compte la diversité des élèves en cherchant à concilier unification et différenciation des formations par le jeu de groupements souples et de pédagogies adaptées.
> - Rééquilibrer les activités par le développement des formations scientifiques, polytechniques, artistiques et physiques, et par la mise en œuvre d'activités interdisciplinaires. » (Legrand, 1982)

Apparaît alors pour la première fois l'évocation d'un lien possible entre des pédagogies différentes et l'enseignement en interdisciplinarité, comme objet d'expérimentation à la fois pédagogique et didactique, à dessein politique, puisqu'il s'agit de « prendre en compte la diversité des élèves ». Cette expérimentation est menée, notamment, au Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair, autrement nommé CLE, dès sa création en 1982. D'où le choix de ce terrain d'enquête particulier qui allie l'expérimentation pédagogique à l'enseignement en interdisciplinarité. Par souci de clarté, la définition de l'interdisciplinarité retenue ici est celle qui est liée à l'étymologie latine du mot : peuvent être qualifiés d'interdisciplinaires toute interaction et tout dialogue entre plusieurs disciplines pour cerner un concept, un problème, une démarche, une méthodologie, une technique, etc., mais il conviendra de présenter au cours du développement le champ sémantique de ce mot, bien plus riche qu'il n'y paraît. Il conviendra également de définir et de décrire ce que sont les pratiques pédagogiques dites alternatives, c'est-à-dire celles qui sont des alternatives, donc minoritaires, aux pratiques dites traditionnelles de l'école républicaine, si tant est qu'il existe une norme pédagogique en son sein.

Le CLE est un établissement du secondaire, annoncé comme expérimental. Est-ce pour autant une forme scolaire en rupture avec celle de l'école républicaine ? La description théorisée de ce qui fait forme scolaire tient en quatre points : la figure

de l'enseignant, professionnel de l'éducation ; une répartition des élèves qui tient compte des critères de leur lieu d'habitation et de leur âge ; un espace, qui est généralement la classe ; une temporalité structurée par la transmission des savoirs scolaires (Vincent, 1994). Même si ceux-ci sont nommés par cooptation, les enseignants sont bien chargés de transmettre les savoirs au CLE. L'inscription des élèves au CLE ne tient aucunement compte de la carte scolaire : celle-ci n'a pas d'incidence puisque les élèves doivent être volontaires et doivent respecter des modalités particulières, comme les mini-stages en 6ème et en 2nde. L'expérimentation porte sur une population d'élèves la plus hétérogène possible de manière à favoriser un projet à destination d'un public mixte d'un point de vue social et culturel. De plus, le CLE fait la jonction entre le collège et le lycée en proposant des méthodes qui s'inscrivent dans la continuité du parcours scolaire des élèves alors que, traditionnellement, le niveau collège, à l'issue duquel les élèves s'orientent, est détaché du niveau lycée : y aurait-il influence de la forme scolaire scandinave, qui repose sur le principe d'un modèle unique d'école, sans rupture entre les degrés primaire et secondaire (Eurydice, 2014) ? Si l'espace de la classe est également présent, il n'est pas le seul : les élèves se sont approprié certains lieux de l'établissement, comme cela a pu être le cas pour la cafétéria. Le découpage par classes n'est pas non plus unique, le groupe de tutorat est tout aussi important que le groupe-classe. Enfin, l'objectif poursuivi de la 6ème à la terminale est d'accompagner les élèves jusqu'aux examens nationaux délivrant les diplômes du DNB (Diplôme National du Brevet) et du baccalauréat dans le respect du calendrier scolaire, tout en favorisant la construction individuelle de chaque élève. Si ces deux perspectives semblaient irréconciliables au sein d'une même forme scolaire, il semble que ce soit ce vers quoi tend l'équipe du CLE. C'est pourquoi envisager cette forme scolaire comme une variation semble plus adéquat que la considérer comme une véritable rupture.

En proposant l'interdisciplinarité grâce à deux dispositifs spécifiques inscrits dans son projet d'établissement, le TDD (Temps de Décloisonnement Disciplinaire) et la SID (Semaine Interdisciplinaire), le CLE s'inscrit dans la lignée des programmes scolaires de l'enseignement secondaire : l'interdisciplinarité est absente du curriculum des programmes scolaires nationaux, mais son enseignement est proposé aux élèves par le biais de dispositifs, comme les TPE au lycée (Travaux

Personnels Encadrés), les IDD au collège (Itinéraires de Découverte). Des temps et des espaces spécifiques sont dévolus à ces dispositifs, qui se tiennent en parallèle des enseignements disciplinaires. Ce choix d'enseigner l'interdisciplinarité grâce à des dispositifs n'est donc pas novateur. Toutefois, il convient de s'interroger sur les méthodes d'enseignement pratiquées au sein de ces deux dispositifs : qu'en est-il des pratiques pédagogiques ? Sont-elles expérimentales ? Sont-elles des variations, des alternatives possibles ? Le projet d'établissement de 2008 - 2011 au CLE « inscrit l'interdisciplinarité comme une première étape dans une démarche globale de réflexion sur l'innovation pédagogique » et il est à l'origine de la question de départ suivante : dans quelle mesure l'enseignement de l'interdisciplinarité demande-t-il la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives ?

Le développement suivant tentera d'apporter une réponse à cette dernière question et, pour cela, il sera structuré en trois parties. La première partie présentera les contours du cadre de cette recherche : le contexte, la démarche réflexive, les raisons du choix de la méthodologie. La deuxième partie exposera l'état de la revue de la littérature scientifique sur ce sujet et inscrira ainsi cette recherche dans un cadre conceptuel. Enfin, la troisième partie se concentrera sur les analyses et les résultats obtenus, en lien avec le cadre conceptuel présenté précédemment.

PARTIE I

LE CADRE DE LA RECHERCHE : CONTEXTE, DEMARCHE REFLEXIVE ET METHODOLOGIE

Dans cette partie est exposée la démarche réflexive à l'origine de cette recherche. Elle est retranscrite étape par étape : du questionnement initial aux questionnements intermédiaires pour conduire au questionnement global et à la formulation des hypothèses initiales. Ce questionnement s'inscrit dans le cadre de l'approche anthropo-didactique. La méthodologie de la recherche a été pensée en accord avec cette approche et pour répondre au questionnement global. Enfin, les premiers résultats seront présentés.

1 - Objet et questionnement initial

Le sujet de cette recherche porte sur la relation entre l'enseignement de l'interdisciplinarité (du point de vue didactique) et les pratiques pédagogiques dans le secondaire. Comme son nom l'indique, l'établissement scolaire sur lequel porte l'enquête est expérimental : la didactique et la pédagogie doivent donc être envisagées dans ce cadre et, peut-être, dans une perspective alternative. L'interdisciplinarité étant prévue dans les projets d'établissement du CLE depuis sa création, il est possible de l'étudier et de questionner les méthodes et les pratiques mises en œuvre pour l'enseigner. D'où la question de départ à l'origine de cette recherche : dans quelle mesure l'enseignement de l'interdisciplinarité demande-t-il la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives ?

Pour être saisie dans toute sa complexité, cette question de départ peut être sériée :

- La relation unissant l'interdisciplinarité aux pratiques pédagogiques alternatives est-elle de l'ordre de l'interdépendance ? Dépendraient-elles les unes des autres ?
- Qu'advient-il une fois l'interdisciplinarité instituée, comme c'est le cas au CLE ? Les pratiques pédagogiques sont-elles toujours alternatives et expérimentales ? La routinisation du dispositif interdisciplinaire n'entraîne-t-elle pas un recours aux pédagogies plus traditionnelles ?

- Leur possible interdépendance n'est-elle pas plus idéologique que didactique ? Cette interdépendance n'est-elle pas au cœur même du projet politique du CLE ?

2 - Questionnements intermédiaires

Les questions évoquées ci-dessus interrogent la manière dont s'effectue l'enseignement en interdisciplinarité. Ce questionnement initial est un point de départ, qui en appelle d'autres. Cet enseignement s'effectue-t-il, ou non, grâce à un/des dispositif(s) spécifique(s) et avec quels moyens, plus généralement ? Selon quelle temporalité et dans quel lieu est-il mis en œuvre ? Avec quel groupe d'élèves ? Quels sont alors les enseignants sollicités et concernés ? Et quelles méthodes d'enseignement utilisent ceux-ci ?

Cet enseignement est lié aux représentations des enseignants sur l'interdisciplinarité. De quelle(s) manière(s) les enseignants perçoivent-ils cet enseignement ? Dans quel(s) modèle(s) pédagogique(s) s'inscrivent leurs pratiques ? De même, la question des représentations et de la réception de cet enseignement touche également les élèves. De quelle(s) manière(s) les élèves le reçoivent-ils ?

L'importance quantitative de ces questionnements intermédiaires nécessite de s'interroger sur ce qui constitue l'élément prédominant, à l'origine de l'enseignement en interdisciplinarité. Serait-ce la découverte d'une notion, d'un problème scientifique, sous un éclairage nouveau ou l'acquisition d'un savoir scolaire ? Y a-t-il effectivement apprentissage ? Et, dans ce cas précis, la typologie des savoirs ne peut être écartée. Que reste-t-il des savoir-être et des savoir-faire en interdisciplinarité ?

3 - Questionnement global

Ce questionnement porte sur la manière d'enseigner « quelque chose » d'aussi complexe à saisir, à définir, que l'interdisciplinarité sans s'inscrire dans un modèle pédagogique précis, mais en se référant plutôt à plusieurs d'entre eux, en mêlant des pratiques issues de divers modèles.

D'après les principes de création originels du CLE et les projets d'établissement successifs, les enseignants de l'établissement s'engagent dans un triple assujettissement :

1 - l'assujettissement à un idéal pédagogique, articulant des pratiques issues de modèles divers, qu'il s'agira donc de définir ;

2 - l'assujettissement à une volonté didactique de ne plus seulement enseigner en fragmentant les savoirs par le prisme des disciplines scolaires ;

3 - l'assujettissement à un projet politique visant la prise en compte, la construction et la reconnaissance de l'individualité de l'élève. Pour rappel, les principes fondateurs du CLE sont :

> « L'Elève est aussi une personne.
> Un élève est un sujet, il a une histoire, un environnement, qu'on doit prendre en compte même s'il faut l'amener à se dépasser pour devenir membre d'un groupe, d'une collectivité ;
> Il a le droit au développement maximal de ses aptitudes ;
> Ainsi qu'à la reconnaissance de la diversité des types de talents. »[2]

Il se pourrait que ce triple assujettissement ne soit pas compatible avec l'acquisition de savoirs pour l'élève.

4 – Un ancrage théorique : l'approche anthropo-didactique

Seule l'approche anthropo-didactique permet de résoudre les tensions au cœur des relations unissant le pédagogique, le didactique, et même l'idéologique, tout en ne niant pas le fondement épistémologique d'un tel questionnement.

> « L'approche anthropo-didactique étudie les phénomènes d'enseignement du double point de vue anthropologique et didactique. Elle refuse de juxtaposer ces deux points de vue spécifiques en comparant ou en cumulant leurs apports respectifs, mais elle se propose de les croiser pour mieux analyser les situations scolaires et les processus d'enseignement et éviter ainsi de reproduire la division classique entre pédagogie et didactique (Sarrazy, 2002). […] Toutefois, si l'étude des situations d'enseignement ne peut pas ignorer les savoirs en jeu (perspective didactique) ou les arrière-plans culturels (perspective anthropologique), elle ne peut pas davantage ignorer la dimension plus spécifiquement pédagogique de l'action des enseignants. Le point de vue pédagogique vise à la reconnaissance et la prise en compte, dans l'organisation et le déroulement des situations d'enseignement-apprentissage, de cette « dimension cachée » des pratiques qui se manifeste sous la forme de savoir-faire incorporés et d'habitudes, d'ajustements et de stratégies plus ou moins conscients, de rituels et de routines, de savoirs formels ou informels, de croyances et d'idéologies, etc. Une telle proposition ne signifie pas le retour de « l'increvable pédagogie », mais la prise en compte d'une dimension particulière de la situation d'enseignement, développée dans la figure de l'enseignant comme « homme à *mètis* ». » (Marchive, 2006)

[2] http://college-lycee-experimental.etab.ac-caen.fr/spip.php?article117 [consulté le 25/05/2014]

Dans le cadre de cette recherche au CLE, l'approche de référence est donc l'anthropo-didactique, avec l'interdisciplinarité comme critère de problématisation, en lien avec les pratiques professionnelles concernées qui ne sont autres que les pratiques pédagogiques des enseignants.

5 – Hypothèses initiales

Ces hypothèses initiales sont toutes les trois des réponses possibles et provisoires à la question de départ. Il s'agira, à l'issue de cette recherche, de les confirmer ou de les infirmer.

- Hypothèse 1 : Cet idéal pédagogique, qui n'est pas unique puisqu'il semble s'inspirer de plusieurs modèles de référence, est compatible avec cette volonté didactique d'enseigner en interdisciplinarité. Il est possible de parler d'interdépendance entre pratiques pédagogiques alternatives et interdisciplinarité, sans que la dimension idéologique n'entre en compte dans cette relation.
- Hypothèse 2 : L'institution de l'interdisciplinarité, par le biais de dispositifs spécifiques, entraîne un recours aux pratiques pédagogiques plus traditionnelles qu'il s'agira de définir. C'est donc la dimension didactique qui prend le pas sur la pédagogie, qui n'est plus ni alternative ni expérimentale, mais asservie en vue d'un objectif didactique.
- Hypothèse 3 : Cet idéal pédagogique et cette volonté didactique ne sont compatibles que dans le cadre d'une forme scolaire avec un projet politique clairement défini et annoncé. C'est donc la dimension politique du projet qui conditionne l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité et la mise en œuvre de pédagogies alternatives.

6 – Méthodologie de la recherche

Etudier l'enseignement de l'interdisciplinarité de manière intensive et selon une approche aussi anthropologique que didactique demande une réflexion quant à la méthodologie retenue : les apports de la triangulation méthodologique et de la démarche qualitative - toutes deux issues de la recherche scientifique en anthropologie - sont particulièrement intéressants pour éclairer cette approche

anthropo-didactique. Olivier de Sardan défend cette méthodologie en définissant un modèle idéal de l'enquête de terrain vers lequel tendre :

> « L'enquête de terrain, ou enquête ethnographique, ou enquête socio-anthropologique, repose très schématiquement sur la combinaison de quatre grandes formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtés), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites. » (de Sardan, 1995)

La triangulation méthodologique retenue repose sur une articulation entre :

- l'étude de la littérature grise produite par les membres du CLE, qu'elle soit à destination d'un public large (élèves, parents d'élèves, collectivités, partenaires,…) ou à destination d'un public plus restreint, notamment dans le cadre de la formation interne. A travers ce discours textuel, l'équipe du CLE véhicule ses représentations de l'interdisciplinarité et de son enseignement ; l'intérêt de cette analyse porte aussi sur l'évolution de ces représentations car ces textes sont tous datés.
- des entretiens non directifs, à visée exploratoire, avec trois enseignants volontaires de l'équipe du CLE, spécialisés dans des disciplines différentes (physiques-chimie, anglais et lettres modernes) et tous membres du GPP (Groupe de Pilotage du Projet), qui travaille sur le projet d'établissement du CLE en phase de réécriture. L'investigation par entretiens se positionne en complément de l'outil précédent : ce sont toujours les représentations des enseignants qui sont mises en évidence, mais elles sont, cette fois-ci, contemporaines de leurs propres pratiques.
- une observation libre et directe des pratiques professionnelles des enseignants dans le cadre d'un dispositif axé sur le décloisonnement disciplinaire. L'intérêt était de compléter les discours étudiés, et les représentations véhiculées, en observant directement les pratiques des professionnels sur le terrain. L'un des trois enseignants interviewés a proposé l'observation d'une séance double du TDD dans lequel il intervenait avec un collègue en cette période 8 de l'année scolaire.

Cette triangulation méthodologique permet de cerner ce qui est en jeu dans l'enseignement de l'interdisciplinarité de manière intensive et complexe en inscrivant cette recherche dans une démarche holistico-inductive (d'Amboise, 1996) et dans une démarche d'itération renvoyant les résultats obtenus à la littérature scientifique, et la littérature aux résultats.

7 - Production et analyse des données

Le corpus de textes étudié est particulièrement riche : il sera présenté dans sa totalité mais des choix devront être opérés en raison de la dimension exploratoire de cette recherche et du temps qui serait nécessaire en vue d'analyser l'ensemble de ces documents. Ce choix sera justifié.

Deux ouvrages ont été réalisés par les membres du CLE :

- l'un fonctionne comme un recueil de points de vue, composé de textes d'auteurs différents, qui ont tous été membres du CLE sans pour autant être automatiquement des enseignants : *Des clés pour réussir au collège et au lycée*. Cet ouvrage a été coordonné par Françoise Rey et André Sirota et date de 2007.
- l'autre est de nature plus scientifique puisqu'il était, à l'origine, le mémoire de DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en sciences de l'éducation d'Emmanuel Jardin : *Une école pour la modernité ? Le Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair* ; l'auteur se présente à la fois comme un ancien élève, un néo-professeur de philosophie et un étudiant en sciences de l'éducation qui a pris du recul par rapport au CLE en vue de son DEA. Cet ouvrage date de 2003.

Le corpus textuel est également composé d'un ensemble de documents qui dressent un état des lieux du projet du CLE :

- le projet d'établissement de 2004-2007 (accompagné d'une enquête statistique réalisée par les membres du GPP auprès des enseignants du CLE, des résultats de l'enquête et de leur interprétation) et celui de 2008-2011,
- un tableau récapitulatif des TDD qui ont eu lieu cette année,
- un rapport sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE.

Ce matériau textuel extrêmement riche fera nécessairement l'objet d'une sélection via le filtre du critère de problématisation de cette recherche, l'interdisciplinarité.

Le corpus textuel réduit est ainsi composé des deux projets d'établissement, de l'enquête statistique réalisée, du tableau récapitulatif des TDD et du rapport sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE. Les deux ouvrages sont écartés car l'interdisciplinarité n'y apparaît pas comme objet central. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle n'est pas évoquée. Mais cette étude approfondie demanderait une numérisation des deux ouvrages et l'utilisation d'outils logiciels adaptés qui permettraient de quantifier et de signaler les occurrences syntagmatiques liées à

l'interdisciplinarité. C'est une étude qui pourrait s'inscrire dans le cadre d'une recherche élargie.

L'analyse thématique de ce corpus textuel est disponible en annexe 9 pour le rapport sur l'interdisciplinarité au CLE, en annexe 10 pour le projet d'établissement 2004 - 2007 et en annexe 11 pour le projet d'établissement 2008 - 2011. L'enquête statistique réalisée par les membres du GPP sera également étudiée comme un document produit par l'équipe du CLE : les conditions de production de ces données et de l'interprétation des résultats, la date précise à laquelle cette enquête a été réalisée, ne sont pas mentionnées. C'est pourquoi ce matériau sera manipulé avec précaution.

Les entretiens exploratoires ont été préparés en amont : un guide d'entretien (en annexe 1) a été conçu pour répertorier pour mémoire les principaux thèmes et les questions soulevés durant l'entretien. Les données ont été recueillies sur le terrain à l'aide d'un matériel d'enregistrement audio pour les entretiens exploratoires n°2 et n°3 (retranscrits respectivement en annexes 3 et 4), le matériel ayant fait défaut lors du premier entretien. Une prise de notes papier a donc été nécessaire pour relever les propos, jugés les plus pertinents, du premier enseignant enquêté. L'intégralité de ce premier discours n'a donc pu être retranscrite ; celui-ci a fait l'objet d'un compte-rendu (en annexe 2) que l'on pourrait qualifier d'intersubjectif, car construit à partir du point de vue double de l'enquêté et de l'enquêteur, sur le discours de son interlocuteur. Les conditions et les modalités de passation des entretiens sont reportées en introduction du compte-rendu et des deux retranscriptions. C'est ce dernier choix qui a été privilégié dans un souci de rester au plus près des discours des enseignants enquêtés et dans la perspective d'une analyse thématique. Les analyses des entretiens exploratoires sont disponibles en annexes 5 à 7. Les trois pôles pédagogique, didactique et anthropologique (Marchive, 2006) correspondent aux trois axes thématiques répertoriés dans la grille d'analyse des entretiens exploratoires. Chacun de ces pôles est divisé en sous-thèmes et illustré par des extraits d'entretien. Cette grille d'analyse thématique semble valide et pertinente puisqu'elle a été confrontée à l'ensemble des entretiens exploratoires menés durant cette enquête.

Un journal de bord a permis une prise de notes multiple au cours de l'observation directe et libre du TDD :

- une carte de l'aménagement de l'espace de la salle de classe,
- une carte de déambulations des deux enseignants dans la salle,
- une chronique d'activités.

Le compte-rendu de l'observation s'appuie sur l'ensemble des documents produits (en annexe 8).

8 – Difficultés rencontrées

Celles-ci sont classées en fonction du type de difficultés rencontrées :

- *Des difficultés liées à l'entrée sur le terrain :* L'entrée sur le terrain de l'enquête ne fut pas aisée, notamment en raison d'une incompatibilité d'emplois du temps. Elle ne put se faire que fin mars 2014 et l'immersion ne débuta en pratique qu'au début du mois suivant.
- *Des difficultés liées à la fin de l'immersion sur le terrain :* Si l'entrée sur le terrain ne fut pas aisée, le quitter s'avéra encore plus difficile en raison de la brièveté de la phase d'immersion. En tout et pour tout, le contact avec le terrain et la rencontre avec les acteurs du CLE s'échelonnèrent sur une durée d'un mois mais, de manière pratique, sur quelques jours. Pour étudier un phénomène de manière intensive, c'est finalement peu. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, c'est, en fin de compte, suffisant puisque les données produites donnent matière à une véritable analyse. Quitter le terrain d'enquête s'est avéré une nécessité pour poursuivre la réflexion, pour questionner les données produites et les futurs résultats dans une démarche itérative, pour prendre du recul afin d'écrire.
- *Des difficultés liées au calendrier scolaire :* Pour des raisons pratiques de calendrier scolaire, il aura été impossible d'observer cette année la Semaine Interdisciplinaire (SID) au CLE – ce qui fera l'objet d'un véritable travail à venir. Les résultats obtenus seront donc à envisager de manière partielle puisque seul le dispositif TDD a été observé.

9 – Premiers résultats

La lecture de la littérature dite « grise[3] », produite par les membres du CLE, oriente le questionnement sur la voie du politique, au cœur du projet expérimental :

[3] La littérature grise est, selon l'AFNOR (Association Française de Normalisation), tout « document dactylographié ou imprimé, souvent à caractère provisoire, reproduit et diffusé à un nombre d'exemplaires inférieur au millier, en dehors des circuits commerciaux de l'édition et de la diffusion ». Les rapports d'études

prendre en compte et reconnaître l'individualité de l'élève demandent des dispositifs variés dans lesquels la diversité des approches et des savoirs disciplinaires est sollicitée. Toutefois, les textes produits sont aussi datés ; il est donc nécessaire de considérer l'évolution des représentations des enseignants issus de ces textes. L'institutionnalisation de l'interdisciplinarité grâce à des dispositifs suppose la coexistence de différentes phases : de la phase d'expérimentation à la phase de routinisation du dispositif, les pratiques pédagogiques évoluent.

Ces premiers résultats sont issus des représentations des enseignants et ne tiennent pas compte de leurs pratiques sur le terrain. D'où la nécessité de confronter ces représentations aux pratiques professionnelles à l'aide d'une méthodologie liée à la double spécificité du terrain d'enquête et de l'approche de référence choisie.

ou de recherches, les actes de congrès, les thèses, les mémoires, les textes à destination d'un public restreint en sont un exemple. Cette littérature est appelée « grise » par opposition à la littérature dite scientifique.

PARTIE II

REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE CONCEPTUEL

Cette deuxième partie a pour objectif de présenter l'état de la revue de la littérature sur l'objet de recherche tout en procédant à un tri sélectif justifiable et pertinent au regard des résultats. Le risque de l'exhaustivité est de perdre de vue la question de départ et la problématisation qui en a découlé. Toutefois, dresser un état de la revue de la littérature sur l'objet de recherche semble une étape nécessaire pour cette étude exploratoire, et dans la perspective de son approfondissement en Master 2. Cette deuxième partie pose ainsi le cadre conceptuel de cette recherche et dialogue continuellement avec la suivante en vue de l'interprétation des résultats.

1 - Le principe de la « cacophonie sémantique »

Le principe de la « cacophonie sémantique » s'applique à la fois au champ sémantique lié à l'interdisciplinarité mais aussi à celui de la pédagogie. En effet, les définitions usuelles et les acceptions en contexte de ces deux termes sont en quantité bien trop importantes pour ne pas être clarifiées ici. Ce point de départ apparaît comme incontournable à ce niveau de la recherche. Comment répondre sinon à la question de départ : dans quelle mesure l'enseignement de l'interdisciplinarité demande-t-il la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives ? En effet, qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Qu'entend-on par pratiques pédagogiques alternatives ? Cette dernière question présuppose également que le mot « pédagogie » soit entendu par tous de la même façon. Or, la littérature scientifique montre bien les limites de cette indéfinition.

1.1 - De l'usage de la préfixation latine : interdisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité, bidisciplinarité

L'étude de la morphologie du substantif « interdisciplinarité » est éclairante et donne un aperçu du sens étymologique du mot. Du point de vue morphologique, ce substantif est construit à partir d'une préfixation et d'une suffixation, toutes deux d'origine latine, du radical - *disciplina* -, qui est porteur du sens principal du mot. L'importance de ce radical est à souligner : de lui dépend l'existence des mots de la

famille de « discipline ». Ainsi, cette étude morphologique apprend que l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité, la multidisciplinarité, la pluridisciplinarité et la bidisciplinarité n'annoncent pas la disparition à venir des disciplines mais prennent nécessairement appui sur elles pour être. Ces disciplines doivent être clairement définies et délimitées pour devenir complémentaires les unes des autres dans un cadre interdisciplinaire (Rege Colet, 2002).

D'après le CNRTL[4], le champ sémantique du mot « discipline » recouvre trois sens différents :

- un sens moderne désignant une « science, [une] matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique » ; et c'est bien ce sens qui est au cœur de cette recherche.
- une « règle de conduite »,
- un sens lié à un emploi daté et vieilli du mot, un « fouet fait de cordelettes ou de chaînettes, utilisé comme instrument de pénitence », dans le domaine religieux.

Désignant à la fois une « règle de conduite » et une « matière », une « science », l'étude des disciplines s'inscrit pleinement dans le cadre d'une recherche en didactique et en anthropologie culturelle.

Le principe de la « cacophonie sémantique » déjà mentionné auparavant est dû à l'abondance de préfixes latins susceptibles de venir compléter le radical -*disciplina* -. Malgré leurs différences morphologiques, les termes interdisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité et bidisciplinarité sont pris comme hétéronymes et employés les uns pour les autres.

> « Les multiples définitions sont décrites comme un « archipel interdisciplinaire » (Berger, 1972) caractérisé par une absence d'uniformité dans la terminologie (Kockelmans, 1979c). Autrement dit, il s'agit d'un terme polysémique [interdisciplinarité] sujet à de nombreuses interprétations. » (Rege Colet, 2002)

Il existe une représentation et une définition de l'interdisciplinarité propres à chaque individu (Rege Colet, 2002).

Dans le cadre de cette recherche, l'interdisciplinarité est à entendre selon la définition proposée par Berger, composée à partir des travaux de l'OCDE[5], et qui est la plus proche possible du sens étymologique du mot :

---

[4] Le CNRTL est le Centre National de Ressources Textuelles et Locales : « Créé en 2005 par le CNRS, […] il fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. » Lien : http://www.cnrtl.fr/

[5] « L'âge d'or de l'interdisciplinarité est marqué par les travaux de l'OCDE. En effet, au cours des années '60, le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) entreprend une large enquête dans les pays membres de l'OCDE pour connaître l'état des activités interdisciplinaires dans les universités. L'ouvrage

> « Interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines : cette interaction peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures, des données et de l'organisation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant. Un groupe interdisciplinaire se compose de personnes qui ont reçu une formation dans différents domaines de connaissances (disciplines) ayant des concepts, méthodes, données et termes propres. » (Berger, 1972)

1.2 - De l'usage de l'adjectif « alternatif » dans le champ sémantique lié à la pédagogie

Avant d'essayer de délimiter les contours des pratiques pédagogiques alternatives, il faut s'arrêter sur la définition du mot « pédagogie ». Quatre sens sont repérables aujourd'hui :

- la pédagogie peut être une réflexion sur l'acte d'éduquer ou une « théorie pratique » (Durkheim, 1926),
- par restriction de ce premier sens, elle peut faire référence à une doctrine ou un modèle particulier, comme la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury ou la pédagogie progressiste de Georges Snyders,
- par un procédé de double restriction, la pédagogie peut désigner une pratique professionnelle identifiable et repérable sur le terrain via des outils et des techniques, comme la pédagogie différenciée,
- enfin, par extension, dans les représentations, il s'agit de l'art de bien éduquer.

Dans le cadre de cette recherche, il s'agira de ne pas confondre les sens se référant à un modèle et à la pratique effective des professionnels.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques alternatives, le principe de la « cacophonie sémantique » est dû au large choix d'adjectivation. Les qualificatifs les plus couramment employés sont « nouvelle » (Soëtard, 2013), pour désigner la théorie proposée par Emile Rousseau au XVIIIème siècle, « expérimentale » (van Zanten *et al.*, 2008), et même « innovante », d'après le discours de présentation de la réforme de l'éducation prioritaire en 2014 par Vincent Peillon, alors ministre de l'Education Nationale.

> « Le caractère nouveau des pédagogies ne tient pas à une rhétorique en cours, mais il veut désigner le renversement des valeurs de référence qui ont inspiré l'éducation traditionnelle. […] Ainsi, les discours et les pratiques pédagogiques se réclament-ils de valeurs de référence spécifiquement nouvelles. » (Resweber, 2011)

(OCDE, 1972), publié à la suite d'un séminaire sur les résultats de l'enquête, fournit un premier cadre de référence pour définir les multiples formes de collaboration entre disciplines. » (Rege Colet, 2002)

Mais l'usage fait de ces trois adjectifs semble peu satisfaisant dans le cadre de cette recherche. Si les valeurs de référence sont nouvelles, il y a risque de confusion. Les pratiques pédagogiques au centre de cette recherche ne sont pas nouvelles et ne sont pas nées d'une génération spontanée : elles s'appuient sur des modèles pédagogiques préexistants en s'inscrivant dans une tradition historique. C'est pourquoi l'adjectif qualificatif « alternative » (Reuter, 2007) semble être plus approprié. Toutefois, si ces pratiques pédagogiques s'entendent comme des alternatives à, elles ne sont pas réductibles à une simple « opposition binaire » (Bru, 2012) avec les pratiques pédagogiques dites traditionnelles. La définition d'une norme pédagogique traditionnelle serait d'une grande complexité et sans doute peu pertinente au regard des influences diverses qui s'entrecroisent dans l'école républicaine, de nos jours. Le questionnement reste en suspens : ces pédagogies alternatives sont des alternatives à quel autre type de pédagogies ?

Marguerite Altet présente un modèle systémique de la pédagogie, à entendre comme « une articulation dialectique et une régulation fonctionnelle entre les processus d'enseignement-apprentissage, dans une situation donnée, par le biais de la communication autour de savoirs et d'une finalité » (Altet, 1997). Ses observations sont centrées sur les pratiques des enseignants, comme c'est également le cas pour cette recherche exploratoire. A partir de ses observations, elle distingue plusieurs courants qui ont inspiré les pratiques des enseignants et propose pour chaque courant un ou des modèles pédagogiques, une ou des pratiques, qui s'y réfèrent :

- *« le courant magistro-centriste »*, qui repose essentiellement sur la figure du maître à l'origine d'une transmission directe et verticale des savoirs ; à ce courant sont généralement associées la pédagogie de la leçon et la répétition mécanique des exercices.
- *« le courant puero-centriste »*, qui repose essentiellement sur la figure de l'apprenant communiquant de manière horizontale avec l'enseignant ; à ce courant sont généralement associés la pédagogie active d'Ovide Decroly et son point de vue évolutionniste sur l'enfant.
- *« le courant socio-centriste »*, qui a pour objectif de former un être social et qui considère donc que l'apprenant est avant tout un membre de la communauté ; à ce courant sont généralement associées l'éducation marxiste de Makarenko, la

pédagogie progressiste de Georges Snyders, la pédagogie socialiste et coopérative de Célestin Freinet et la pédagogie institutionnelle dans son ensemble.

- *« le courant techno-centriste »*, qui a pour objectif d'adapter l'apprenant à la société technique et industrielle ; à ce courant sont généralement associées la pédagogie par objectifs et la pédagogie différenciée.

- *« le courant centré sur l'apprentissage »,* qui a pour finalité l'apprentissage et qui conçoit alors le maître comme une personne ressource ; il s'agit du courant dans lequel s'inscrit Marguerite Altet.

A partir de ces courants, il est possible de distinguer deux tendances : les courants qui reposent sur une pédagogie directive (*le courant magistro-centriste, le courant techno-centriste*) et ceux qui reposent sur une pédagogie non-directive (*le courant puero-centriste, le courant socio-centriste, le courant centré sur l'apprentissage*). La non-directivité (Rogers & Kinget, 1966) en pédagogie, et les pratiques alternatives qui en sont issues, sont bien à entendre comme des alternatives à une pédagogie directive.

2 - Des modèles pédagogiques de référence

Dans cette nouvelle étape, les modèles pédagogiques auxquels se réfèrent les enseignants du CLE vont être mis en évidence grâce à l'utilisation d'un double filtre : celui des courants de Marguerite Altet qui correspondent à une pédagogie de la non-directivité et celui des résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données. En raison des résultats, certains modèles seront donc écartés ; la présentation de chacun d'entre eux serait trop longue et peu pertinente pour éclairer leur interprétation future. C'est la raison pour laquelle le courant centré sur l'apprentissage ne sera pas mentionné non plus : cette recherche exploratoire cible les pratiques des enseignants et, donc, seulement le premier aspect du processus d'enseignement-apprentissage. L'étude de ce courant s'inscrit dans la perspective d'une nouvelle étape de la recherche, qui serait alors étendue.

Courants de Marguerite Altet	Modèles pédagogiques de référence	Théoriciens / Praticiens	Principe(s) fondateur(s)	Caractéristiques essentielles	Ouvrages de référence
Le courant puero-centriste	Ovide Decroly (1871 - 1932)	Ovide Decroly (1871 - 1932)	1 - La théorie évolutionniste 2 - La pédagogie active	- le respect des centres d'intérêt de l'enfant - la classe devient classe-atelier, c'est-à-dire « un laboratoire où l'enfant agit et vit » (Pourtois & Desmet, 2013) ; pour autant, l'éclatement des espaces d'apprentissage est d'une importance capitale. - l'ouverture à la nature et à la société : le fonctionnement en vase clos, en rupture avec le monde extérieur, n'est pas acceptable - l'expression artistique - un développement pédagogique en trois étapes, qui reprend les différents points précisés ci-dessus : l'observation, l'association et, enfin, l'expression	« Decroly reste avant tout un homme de terrain et d'action. S'il nous a légué de nombreux textes et des analyses approfondies sur des problèmes de psychologie de l'enfant, il ne nous a cependant pas laissé d'ouvrage de théorisation générale. » (Pourtois & Desmet, 2013)

Le courant socio-centriste	La pédagogie socialiste et coopérative	Célestin Freinet (1896 - 1966)	« L'école doit être centrée sur l'enfant membre de la communauté » (Peyronie, 2013)	Henri Peyronie tente de définir les invariants propres à la pédagogie Freinet tout en montrant les limites de ces mêmes invariants : « l'école doit être l'école du peuple », « le tâtonnement expérimental et la méthode naturelle », « la libre expression », « l'éducation au travail ». Sa méthode pédagogique repose sur 3 principes : - le « matérialisme pédagogique » avec l'utilisation d'outils comme l'imprimerie, l'appareil photographique, les fichiers de travail autocorrectifs, la bibliothèque de lecture et de documentation, etc., - la « vie coopérative » - la « personnalisation des apprentissages »	- FREINET C. (1994) *Célestin Freinet : Œuvres pédagogiques*, éd. du Seuil
	La pédagogie institutionnelle : la tendance psychanalytique (approche psychopédagogique)	Fernand Oury (1920 - 1998)	Fernand Oury s'appuie sur le mouvement Freinet et en son sein pour élaborer un ensemble de techniques et	- ses « 3 fondements : matérialisme, groupe, inconscient » (Yves, 2008) - l'importance du groupe dans la médiation de la relation enseignant - élève - l'institution des conseils	- OURY F., VASQUEZ A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*, éd. Maspero - OURY F., VASQUEZ A. (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* éd. Maspero

			d'outils : c'est ainsi que naît la pédagogie institutionnelle.		
	La pédagogie institutionnelle : la tendance autogestionnaire (approche sociopédagogique)	Raymond Fonvieille (1923 - 2000) René Lourau (1933 - 2000) Georges Lapassade (1924 - 2008)	« Dans une logique d'autogestion pédagogique, le moment organisationnel est pris en charge, en partie, par les groupes qui gèrent collectivement le rapport au temps, à l'espace, à l'argent. » (Hess & Weigand, 2007)	- l'ensemble des techniques institutionnelles utilisables dans une classe : le travail en équipe, le Conseil, etc.	- FONVIEILLE R. (1998) *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos - LAPASSADE G. (1971) *L'Autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars - LAPASSADE G. (1975) *Groupes, organisations, institutions*, Gauthier-Villars - LOURAU R. (1970) *L'analyse institutionnelle*, éd. de Minuit

Tableau - Modèles pédagogiques de référence

Au croisement de ces modèles pédagogiques se situent des méthodes d'enseignement récentes. Les résultats obtenus à l'issue de l'analyse des entretiens mettent en évidence l'importance de ces méthodes dans les représentations des enseignants du CLE : il est donc nécessaire de les évoquer et d'en présenter les caractéristiques essentielles pour interpréter ensuite ces résultats.

- *La perspective actionnelle* est apparue avec les nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes, y compris du FLE (Français Langue Etrangère) et FLS (Français Langue Seconde), et s'inspire fortement de la pédagogie active d'Ovide Decroly et de la dimension sociale au cœur de la pédagogie de Célestin Freinet. L'enseignement des langues en Europe prend pour support de travail le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CERCL) (Conseil de l'Europe, 2001). Ces auteurs s'inscrivent dans une « perspective actionnelle en considérant avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001). Les caractéristiques essentielles de la perspective actionnelle sont la réalisation d'une tâche finale, dont le concept anglo-saxon *Task-Based Learning* (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004) est à l'origine, et « la communication interactive au centre des apprentissages » (Bento, 2013). Un néologisme apparaît : « la communic'action » (Bourquignon, 2006).

- *La pédagogie du projet* n'est, par contre, pas si récente dans les pratiques professionnelles des enseignants.

> « Bien qu'issue du pragmatisme de John Dewey et de la théorie d'apprentissage de William Heard Kilpatrick (Röhrs, 1990, p. 48-95), la pédagogie du projet réapparaît aujourd'hui, adhérant à une logique constructiviste et même socioconstructiviste, « en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs » (Boutinet, 1996, p. 197) » (Moumoulidou *et al.*, 2010)

Le projet est bâti à partir des intérêts, des expériences et des besoins des élèves (Moumoulidou *et al.*, 2010). La prise en compte de ces centres d'intérêt fait écho à la pédagogie active d'Ovide Decroly. Les finalités de cette pédagogie sont l'aboutissement du projet avec un résultat final et un apprentissage collaboratif.

Les modèles pédagogiques de référence ont été identifiés, présentés et décrits. Ils permettront par la suite de reconnaître les influences à l'origine des représentations et des pratiques des enseignants du CLE. La prochaine étape consiste à questionner l'interdisciplinarité grâce à l'approche anthropo-didactique afin de mettre en avant les enjeux liés à ce choix d'enseignement.

3 - Approche anthropo-didactique de l'interdisciplinarité

> « L'approche anthropo-didactique ne se réduit cependant pas à une posture de recherche plus ou moins avantageuse sans fondement théorique. C'est pourquoi une part importante de cette note de synthèse est consacrée à la présentation et à l'analyse critique des positions théoriques qui lui sont attachées, qu'il s'agisse de l'anthropologie de l'éducation ou des didactiques disciplinaires (tout particulièrement de la didactique des mathématiques), de la *Théorie des situations didactiques* de Brousseau (1998) ou de la *Théorie anthropologique du didactique* de Chevallard (1991). » (Marchive, 2006)

L'approche anthropologique en sciences de l'éducation n'est pas chose nouvelle et cette recherche s'appuie sur des théories antérieures.

> « Que toutes les sciences humaines (parmi lesquelles les sciences sociales) relèvent d'une approche anthropologique, cela n'est pas contestable. […] Je ne doute pas que les didacticiens puissent prétendre habiter le champ d'une anthropologie des savoirs et des processus d'apprentissage. Doivent-ils pour autant feindre d'avoir découvert le Nouveau Monde ? » (Perrenoud, 1996)

Parce que l'anthropologie s'intéresse à l'être humain, à la personne, au sujet, elle envisage les disciplines comme des genres discursifs, des institutions académiques et des médiations symboliques. Le choix d'enseigner l'interdisciplinarité n'est pas neutre et ouvre une nouvelle perspective symbolique. La dimension didactique de cette approche oriente, elle, la réflexion sur l'étude et la modélisation des situations en interdisciplinarité, et « des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances et du maintien de leurs sens lors de leur passage d'une institution à une autre. » (Sarrazy, 2002)

3.1 - Approche didactique de l'interdisciplinarité

Approches didactiques de l'interdisciplinarité est le titre d'un ouvrage dirigé par Gérard Fourez en 2002, qui propose une approche didactique de l'interdisciplinarité centrée sur le constructivisme et le socioconstructivisme. La démarche intellectuelle est interdisciplinaire et permet d'appréhender ainsi la question de la diffusion des connaissances et de l'appréhension du monde de manière totale et complète. Yves

Lenoir, dans *La Revue des sciences de l'éducation*, présente un compte-rendu de l'ouvrage cité précédemment et regrette l'absence de la prise en compte des travaux anglo-saxons sur les enjeux liés à l'interdisciplinarité. Cette critique ouvre de nouvelles perspectives quant à l'exploration de la littérature scientifique en Master 2.

3.2 - Approche anthropologique de l'interdisciplinarité

Les institutions académiques de l'Etat, dont l'école et l'université font partie, détiennent le monopole de la hiérarchisation des savoirs scolaires et disciplinaires. Quels sont les savoirs qui sont mis en avant par ces institutions académiques ? Quels sont ceux qui sont écartés et sur la base de quels critères ? Quelles en sont les raisons ? Le principe de recontextualisation des savoirs (Bernstein, 1990) explique pourquoi et comment le système sélectionne et organise les savoirs scolaires et disciplinaires à transmettre sans tomber dans un certain déterminisme culturel. Cette recontextualisation des savoirs apparaît plus particulièrement dans les curricula des programmes scolaires de l'Education Nationale et dans les offres de formations proposées par les universités. Les institutions académiques sont garantes de l'ordre social et cherchent à le maintenir : ce maintien de l'ordre social passe par une hiérarchisation des savoirs scolaires et disciplinaires.

> « En ce sens, les réformes actuelles de l'enseignement qui se veulent vecteurs de l'ouverture des frontières entre champs du savoir (savoir disciplinaire / transversal, savoir scientifique / pratique au quotidien, etc.) ne peuvent en aucun cas être considérées comme abstraites des relations de pouvoir et de contrôle social qui structurent le système de transmission et d'acquisition. » (Stavrou, 2007)

Qu'est-ce que cette recontextualisation implique dans l'enseignement en interdisciplinarité ? Les savoirs scolaires qui méritent d'être enseignés et acquis en interdisciplinarité sont approuvés par une forme de cooptation des enseignants et des élèves.

Les disciplines sont aussi à envisager comme des « médiations symboliques » (Martinez, 2005). Ce sont, en effet, des genres discursifs qui, par l'acte de communication, agissent sur l'être humain, le sujet.

> « En quoi les savoirs scolaires, les didactiques et les disciplines qui les portent contribuent-ils à créer et instituer l'humain et le sujet ? » (Martinez, 2005)

Tout enseignant, dans sa posture réflexive sur ses propres pratiques, est lié à une discipline de référence. Celle-ci fait indéniablement partie de lui-même en ce qu'elle

conditionne sa démarche réflexive, son appréhension des situations d'enseignement-apprentissage, sa conception du monde plus généralement.
Mais qu'advient-il dans le cas de l'enseignement de l'interdisciplinarité ? Peut-on parler d'institution académique ou de médiation symbolique ? Il a été mentionné dans l'introduction que l'interdisciplinarité n'apparaissait pas dans le curriculum des programmes du secondaire. Elle est évoquée dans le domaine des compétences transversales en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences, et donc au bas de l'échelle de la hiérarchisation des disciplines. En tant que médiation symbolique, l'interdisciplinarité pose question : elle met à mal l'identité du sujet enseignant en tant que spécialiste d'une discipline en particulier.

Cette revue de la littérature présente des références bibliographiques utiles pour inscrire cette recherche dans le cadre de l'approche anthropo-didactique, pour interpréter les résultats de l'enquête, pour s'appuyer sur des théories déjà existantes. La partie suivante, centrée sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats, n'a de sens qu'en maintenant un dialogue constant avec cette littérature scientifique.

PARTIE III

ANALYSES ET RESULTATS

La revue de la littérature dressée et le cadre conceptuel posé, l'objectif de cette nouvelle partie est de présenter une analyse des données produites grâce à l'enquête de terrain et de procéder à l'interprétation des résultats afin de proposer une réponse à la question de départ. Pour rappel, la question de départ était formulée ainsi : dans quelle mesure l'enseignement de l'interdisciplinarité demande-t-il la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives ? Il s'agira donc de mesurer cette nécessaire ou non moins nécessaire mise en œuvre. Les hypothèses initiales devront faire l'objet d'un véritable travail de confirmation, d'infirmation, de reformulation, selon les résultats obtenus :

- Hypothèse 1 : L'enseignement de l'interdisciplinarité demande la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives. Il est possible de parler d'interdépendance.
- Hypothèse 2 : L'institution de l'interdisciplinarité, par le biais de dispositifs spécifiques, entraîne un recours aux pratiques pédagogiques directives.
- Hypothèse 3 : Cet idéal pédagogique et cette volonté didactique ne sont compatibles que dans le cadre d'une forme scolaire avec un projet politique clairement défini et annoncé. C'est donc la dimension politique du projet du CLE, centré sur le sujet élève, qui conditionne l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité et la mise en œuvre de pédagogies alternatives.

Les rappels précédents permettent d'analyser les données produites avec la question de départ et les hypothèses initiales en tête. L'analyse qui suit s'appuie sur les trois pôles pédagogique, didactique et anthropologique, et sur leurs relations entre eux, « pour étudier les rapports entre pédagogie et didactique » (Marchive, 2006) :

> « La deuxième partie [de sa note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches], intitulée *Ancrages disciplinaires et fondements théoriques* décrit les trois grands pôles de référence sur lesquels sont fondés les travaux de recherche de l'auteur : le pôle pédagogique, le pôle didactique et le pôle anthropologique. Chacun de ces trois pôles est étudié du double point de vue socio-historique et théorique et du point de vue de ses relations avec les autres pôles. » (Marchive, 2006)

Toutefois, il n'est pas si aisé de distinguer les frontières qui dessinent les contours de ces trois pôles. Si la pédagogie est à considérer comme un arrière-plan culturel (Sarrazy, 2002), et donc non didactique, les discours des enseignants du CLE peuvent parfois être analysés du point de vue des deux pôles. La classification de leurs propos est parfois difficile et hasardeuse dès lors que l'on veut éviter de retomber dans une opposition nette entre pédagogie et didactique (Sarrazy, 2002). D'où la nécessité d'une ouverture anthropologique (Marchive, 2006) et du croisement inter-pôles des résultats.

1 - L'ancrage pédagogique : l'influence des courants puero-centriste et socio-centriste

L'objectif est ici de définir l'ancrage pédagogique (Marchive, 2006) à l'œuvre en interdisciplinarité au CLE. Pour rappel, le projet d'établissement de 2008 - 2011 établit un lien entre l'enseignement de l'interdisciplinarité et l'innovation pédagogique :

> « Notre projet inscrit l'interdisciplinarité comme une première étape dans une démarche globale de réflexion sur l'innovation pédagogique. » (extrait 3 du projet 2008 - 2011)

Dans cette perspective, il est nécessaire de distinguer les discours des enseignants qui portent plus généralement sur les pédagogies pratiquées au sein du CLE et celles qui ne concernent que l'enseignement en interdisciplinarité. Si les influences pédagogiques se croisent et se recroisent, le critère de problématisation de cette recherche ne doit pas être perdu de vue.

Dans les discours des enseignants issus des textes et des entretiens exploratoires, les influences pédagogiques sont variées :

- la <u>pédagogie différenciée</u> (extrait 5), dans le projet d'établissement de 2004 - 2007, correspond à un type de pédagogie relevant du *courant techno-centriste*, selon la définition de Marguerite Altet. Elle s'adapte au niveau de l'élève afin d'amener l'ensemble des élèves du groupe-classe, si ce n'est au même niveau, à un niveau minimum de connaissances. Directive, elle ne correspond pas à ce qui a été défini comme étant des pratiques pédagogiques alternatives.
- la <u>pédagogie institutionnelle</u>, elle, surgit au cours de l'entretien exploratoire avec Julien :

> « La pédagogie institutionnelle est là depuis le début. L'école Freinet d'Hérouville reconnaît le projet du CLE. » (extrait 12 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°1)

Toutefois, si l'enseignant enquêté nomme la pédagogie institutionnelle, il ne présente pas les caractéristiques qui l'amènent à se référer à ce modèle. C'est la reconnaissance de l'école Freinet à l'égard du projet du CLE qui oriente sa réflexion en direction de la pédagogie institutionnelle.

- la pédagogie active d'Ovide Decroly revient dans les deux projets d'établissement de 2004 à 2011. Celle-ci est citée à deux reprises (extraits 3 et 4) dans le projet de 2004 - 2007. Cette répétition et cette continuité amènent à penser que les enseignants du CLE sont fortement influencés par cette pédagogie. Toutefois, cette influence n'est pas certaine : cette pédagogie active n'est pas décrite dans les projets d'établissement puisque leur rôle n'est pas de délivrer des représentations mais de donner des missions à l'équipe pédagogique. Une comparaison avec le modèle de référence dont les caractéristiques essentielles sont listées en deuxième partie n'est donc pas possible.

> « Pratiquer une pédagogie active » (extrait 3, projet 2004 - 2007)
> « La formation interne de l'équipe a permis de développer une réflexion sur les pratiques pédagogiques de petits groupes. Les expériences réalisées et le développement de ces pratiques au sein de l'équipe répondent à une volonté de pédagogie active où l'élève peut devenir acteur de son savoir. » (extrait 1, projet 2008 - 2011)

Mais la prise en compte de « l'intérêt » des élèves (extrait 2 du projet 2008 - 2011) est effectivement à rapprocher de la volonté de prendre en considération les centres d'intérêt des élèves (Pourtois & Desmet, 2013), selon Ovide Decroly.

Ces influences seront à confirmer ou à infirmer à l'aide des représentations issues des entretiens exploratoires et des pratiques observées sur le terrain. Mais ni les projets d'établissement ni le rapport sur l'interdisciplinarité n'annoncent de lien privilégié entre un modèle de référence particulier et l'interdisciplinarité. Il convient donc d'analyser les discours des enseignants pour connaître les représentations qu'ils ont de leurs propres pratiques en interdisciplinarité et de les confronter à celles observées effectivement.

Sur les trois entretiens, aucun des enseignants n'a parlé de manière spontanée des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour enseigner l'interdisciplinarité. Ce sont les questions de l'enquêteur qui les ont amenés à

interagir sur ce thème précis. L'adjectif qualificatif « tabou » surgit même dans l'un des discours :

> « Je ne dirais pas que le mot pédagogie est tabou mais // » (extrait 11 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°1).

Est-ce à dire que la pédagogie mise en œuvre est inqualifiable, innommable, indicible ? Sans doute pas. Quelques instants plus tard, ce même enseignant évoque, en fait, la difficulté qu'il rencontre à penser ses propres pratiques et à se positionner :

> « On est à travers le faire, mais le penser a du mal à surgir // En tant qu'enseignant, je dois, moi, me positionner dans ce moment-là. Il y a un véritable partage de pratiques. Et je me demande : comment me positionner dans cette mise en œuvre ? » (extrait 13 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°1)

Cet enseignant se perçoit comme un praticien et cette représentation rejoint les résultats de l'enquête statistique. Les temps de réflexion, de concertation, sont jugés insuffisants et, pourtant, nécessaires. Le discours qui apparaît dans les projets d'établissement, présentant les enseignants comme des sujets réflexifs, ne semble pas changer leurs représentations sur ce point précis.

Après insistance de la part de l'enquêteur, quelles sont les influences qui apparaissent dans les discours ? La pédagogie institutionnelle n'est citée qu'une seule fois. La pédagogie différenciée en est absente, comme la pédagogie active. Mais des variations plus contemporaines de cette dernière sont particulièrement présentes : en effet, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle reviennent dans les trois discours. Ils s'accordent sur la nécessité d'une production finale en TDD, qu'elle soit écrite ou orale et quelle que soit sa forme. La tâche finale et le projet sont évoqués, parfois même ensemble, sans qu'il y ait une distinction claire de ces deux termes :

> « La différence entre projet et tâche finale, c'est que le projet n'a pas forcément de tâche. C'est très proche mais, pour moi, la tâche, c'est une partie du projet. La tâche finale, c'est ce qu'on va faire à la fin qui sera l'aboutissement du projet. Mais le projet, c'est plus global. » (extrait 9 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°2)

Cette enseignante annonce ensuite que l'idée de la tâche finale n'était pas partagée par tous et reconnaît l'influence des nouvelles méthodes d'enseignement en langues vivantes et en EPS (Education Physique et Sportive).

L'observation libre et directe du TDD de Julien, enseignant en physique-chimie interviewé auparavant, et de Nicolas, enseignant en mathématiques,

confirme-t-elle ces représentations des enseignants ? Le TDD observé s'intitule « Laplace et les sciences » et accueille des élèves de 2nde, qui se destinent à une orientation en 1ère ES. Ce TDD est divisé en trois temps : les deux premiers temps ont lieu sur la page horaire du matin, objectifs et attentes y sont rappelés et ils se clôturent sur la finalisation du travail des élèves, répartis en groupes ; le troisième et dernier temps est réservé à la restitution orale du travail de chaque groupe et au temps de bilan du TDD.

La pédagogie différenciée n'y est pas visible puisque le travail ne se fait pas individuellement mais sur le principe de la collaboration entre pairs.

Le temps de bilan pourrait être associé aux principes de la pédagogie institutionnelle ; toutefois, il ne peut être considéré comme une institution au même titre qu'une assemblée ou un conseil des élèves. C'est un temps où élèves et enseignants prennent la parole pour faire un point sur ce TDD. Chaque élève et chaque enseignant ont eu la parole, comme le rapporte le compte-rendu de l'observation en annexe 8. Les échanges oraux se font donc en toute horizontalité. Le travail en groupes est également envisageable comme une technique institutionnelle exploitable à l'intérieur d'une salle de classe :

> « Dans une logique d'autogestion pédagogique, le moment organisationnel est pris en charge, en partie, par les groupes qui gèrent collectivement le rapport au temps, à l'espace, à l'argent. » (Hess & Weigand, 2007)

Il est à noter que les élèves se réapproprient pleinement l'espace de la salle de classe. Leurs déplacements sont permis dans une totale liberté et une autonomie maximale. Les déambulations des enseignants, rapportées dans le compte-rendu d'observation, soulignent la permanence des déplacements des élèves et leur appropriation spatiale de la classe. Ce temps de bilan, la prise en charge collective du travail et de l'espace rapprochent ces pratiques observées de la tendance autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle.

La prise en compte des centres d'intérêt des élèves et le développement pédagogique en trois étapes rappellent certaines caractéristiques essentielles de la pédagogie active d'Ovide Decroly. En effet, si Julien précise qu'il a été porteur de ce sujet « Laplace et les sciences », ce sont les élèves qui ont choisi les thèmes de leurs travaux. Le développement pédagogique en trois étapes a été repris et adapté : l'observation initiale correspond à la recherche documentaire effectuée à la bibliothèque universitaire ; l'association des élèves se retrouve dans le travail

collaboratif ; l'expression, si elle n'est pas artistique, correspond à la restitution orale du travail réalisé.

Le principe du travail collaboratif est à l'origine de la pédagogie de Célestin Freinet. La démarche scientifique retenue rappelle l'idée de son tâtonnement expérimental et le statut de l'erreur est reconnu dans le processus d'apprentissage, au cours duquel les deux enseignants n'interviennent pas :

> « Un élève interrompt la restitution orale du travail du premier groupe et corrige sa camarade en précisant que le nom prononcé n'est pas Dalanterre mais d'Alembert. Sur demande des camarades, il le prononce correctement une deuxième fois. » (annexe 8)

Si cette influence n'a pas été mise en évidence dans les discours, il semblerait que l'observation ait révélé son importance.

Enfin, l'influence de la perspective actionnelle ne doit pas être écartée puisque Julien fait référence à la tâche finale dès le début du TDD :

> « Ce qu'on attend sur la tâche finale : c'est de faire passer la source même d'un questionnement. Pourquoi ce questionnement et comment le faire passer ? » (annexe 8)

Il insiste sur la dimension communicationnelle de cette tâche finale et précise qu'il ne s'agit pas de faire un exposé :

> « Ce n'est pas un exposé. […] Deux derniers items : la communication. Donc on vous a interdit de projeter quoi que ce soit. Schéma qu'on fait, avec des explications au fur et à mesure, dans l'oralité, la discussion, la disponibilité, de regarder les autres quand on parle. » (annexe 8)

Cette communication est interactive : les interactions entre élèves sont multiples alors que les enseignants n'y prennent pas part.

> « Pendant cette restitution, les élèves interviennent librement et interrompent parfois même le compte-rendu de leurs camarades. Ils sont systématiquement repris par un autre élève. Julien n'intervient que dans deux cas : lorsqu'un élève les [les enseignants] interpelle directement et pour faire un bilan à la fin du compte-rendu de chaque groupe. Il complète ce qui ressemble à une grille d'évaluation avec des critères listés. Nicolas écoute chaque compte-rendu en lisant la fiche réalisée par le groupe. » (annexe 8)

En conclusion, les pratiques pédagogiques utilisées au CLE pour enseigner l'interdisciplinarité correspondent à ce qui a été défini dans la deuxième partie comme des pédagogies alternatives. D'après les représentations des enseignants, ces pratiques sont considérées comme non directives et cela a pu être vérifié grâce à l'observation libre et directe sur le terrain. Les deux enseignants sont, en effet,

seulement porteurs du sujet proposé et des critères attendus en évaluation. Les modèles de référence sont la pédagogie active d'Ovide Decroly, au cœur des projets d'établissement du CLE de 2004 à 2011, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle, à l'issue de l'analyse des entretiens. L'observation a révélé l'influence de la pédagogie de Célestin Freinet, et, en particulier, l'importance du tâtonnement expérimental, et a confirmé celle de la perspective actionnelle avec la réalisation d'une tâche finale et avec « la communication interactive au centre des apprentissages » (Bento, 2013). Ces influences doivent être entendues comme telles : les enseignants du CLE s'appuient sur ces dernières pour enseigner l'interdisciplinarité mais recomposent un, des modèle(s) pédagogique(s) qui leur sont propre(s). La situation d'enseignement-apprentissage en interdisciplinarité n'est pas unique en raison de la multiplicité des interactions disciplinaires possibles : l'ancrage pédagogique (Marchive, 2006) doit pouvoir s'adapter à la spécificité de la situation. D'après la théorisation de Marguerite Altet, ces pratiques s'inscrivent à la fois dans *le courant puero-centriste* et dans *le courant socio-centriste*.

2 - L'étayage didactique : de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage proposées

L'objectif est de définir les contours de l'étayage didactique (Marchive, 2006) de l'enseignement en interdisciplinarité.

> « La didactique […] désigne la science qui se propose d'étudier, et de modéliser sous la forme de situations, les conditions spécifiques de la diffusion des connaissances et du maintien de leur sens lors de leur passage d'une institution à une autre. » (Sarrazy, 2002)

Comment proposer une approche didactique unique de l'interdisciplinarité dès lors que celle-ci repose sur des degrés d'interactions variables et multiples entre les disciplines et suggère une diversité de situations qu'il ne semble pas possible de quantifier ?

Au CLE, une approche didactique de l'interdisciplinarité conduit à étudier une situation qui est propre à chaque dispositif : le TDD ou la SID. D'autres situations sont envisageables, notamment dans les cours eux-mêmes, mais il est impossible de relever la fréquence avec laquelle les activités interdisciplinaires reviennent dans ces cours. Les documents textuels (projets d'établissement, enquête statistique, rapport

sur l'interdisciplinarité) dressent un état des lieux de l'interdisciplinarité dans la SID. Au contraire, les entretiens exploratoires ne font référence qu'au TDD. Cette situation s'explique par l'apparition récente du TDD au CLE, qui en est encore à sa phase d'expérimentation, alors que la SID est un dispositif qui date des débuts du CLE et, donc, en phase de routinisation :

> « Les semaines interdisciplinaires ont été créées depuis la deuxième année du CLE, durant l'année scolaire 1983/84. Elles l'ont été pour favoriser l'implication de tous : des enseignants dans leur préparation et des élèves dans leur participation. » (extrait 2 du rapport)

Les trois enseignants interrogés lors des entretiens ont participé à la création du dispositif TDD, ce qui explique le fait que leur discours soit essentiellement tourné vers ce dispositif lorsqu'on les questionne sur l'interdisciplinarité. Pour que le dispositif soit, ils doivent s'en emparer ; son existence ne serait sinon qu'institutionnelle :

> « Décrire un « dispositif de formation » ou de « remédiation », c'est décrire un cadre à la fois abstrait et normé, potentiel plus que réel, dont les contenus (quelles activités, quel programme ?) et les modalités de mise en œuvre (combien d'heures, avec qui, où ?) n'existent que si ce cadre est investi « pratiquement » par ceux qui en ont la charge, et qu'il installe dans sa durée. » (Chartier, 1999)

Les noms de ces deux dispositifs révèlent deux approches différentes d'un enseignement non-disciplinaire : la SID est annoncée comme interdisciplinaire tandis que le TDD a été pensé comme un « temps » de décloisonnement, ce qui ne sous-entend pas automatiquement interdisciplinarité. Si deux des enseignants enquêtés ne s'interrogent pas sur le caractère interdisciplinaire du TDD, la troisième enseignante accorde une grande importance aux mots, sans doute en raison de sa discipline de référence, les lettres modernes :

> « Et d'ailleurs, ça ne s'appelle pas interdisciplinaire au CLE, c'est ça qui est important. C'est un temps de décloisonnement disciplinaire, ce qui est très différent. » (extrait 3 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)

Quand l'enquêteur revient sur le nom choisi pour désigner la SID, elle répond :

> « Semaine interdisciplinaire. Là, le terme, il a été fait avant que moi, je sois là. Et je suis contre. » (extrait 4 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)

Que sous-entend un temps de décloisonnement disciplinaire ? Le TDD est un temps où le cloisonnement disciplinaire, proposé traditionnellement, n'a plus lieu d'être.

Pour autant, cela ne signifie pas que les disciplines se diluent l'une dans l'autre ; au contraire, le renforcement disciplinaire des approches convoquées serait de mise :

> « En utilisant les disciplines pour construire des représentations, l'interdisciplinarité valorise l'apport spécifique de chaque discipline (ce qui ne correspond pas à l'accusation fréquente selon laquelle les disciplines sont diluées lors d'une approche interdisciplinaire). » (Maingain & Dufour, 2002)

Par définition, le TDD peut donc être un temps bidisciplinaire, multi ou pluridisciplinaire, transdisciplinaire et interdisciplinaire. Toutefois, il sera étudié cette année dans le cadre de cette recherche comme un temps interdisciplinaire en raison des représentations des enseignants, qui le définissent en tant que tel. En effet, même la troisième enseignante enquêtée a pensé immédiatement au TDD dès lors que l'enquêteur l'a interrogée sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE. Mais l'on ne peut écarter l'idée que l'interdisciplinarité puisse être considérée comme une « fiction » par certains membres du CLE, au regard de l'enquête statistique et des entretiens exploratoires.

Il est maintenant nécessaire de s'interroger sur la situation créée par l'interdisciplinarité. D'après le rapport, la SID est particulièrement sollicitée pour aborder un problème ou un phénomène complexe et pour l'éclairer par différentes entrées :

> « La SID semble indiquée pour des processus complexes ou des phénomènes étudiés par morceaux. » (extrait 1 du rapport)

L'approche didactique montre les limites d'une telle conception de l'interdisciplinarité destinée à résoudre des problèmes complexes, généralement à dominante scientifique. Il semblerait que ce soit la conception choisie au CLE car elle permet de résoudre le risque inhérent à la diffusion des connaissances : la vulgarisation des savoirs savants.

La retranscription de l'entretien exploratoire n°3 offre un aperçu d'une situation proposée par trois enseignantes de disciplines différentes (lettres modernes, anglais et éducation musicale) dans la perspective d'un même objectif : cerner la notion de « fantastique », grâce aux approches de ces trois disciplines. Cette situation a été pensée dans le cadre d'un TDD :

> « Si tu prends le fantastique, t'as le professeur de français qui va arriver avec tous ses outils à lui et t'expliquer que le fantastique, ça se définit comme ça, que Todorov il a dit ce truc-là, et voilà que machin et machin // que c'est une liste de critères, que ce sont des critères qui sont liés à la culture littéraire, qu'ils sont ancrés dans un siècle, le

> XIXème. Voilà ce que va t'expliquer le prof de français. » (extrait 20 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)
> « Il y a le prof de musique, qui fait ce TDD-là, lui qui va dire : « Ah ben le fantastique, c'est tel opéra ou tel morceau etc. Je vais te faire écouter ce que c'est. » Et, en fait, on se rend compte que la notion de fantastique, car le professeur de musique est complètement différent, ne passe pas par les mêmes outils, n'est pas la même que la notion de fantastique qu'utilise le prof de français. Il ne voit absolument pas la même chose en même temps. » (extrait 21 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)

Cette situation semble renforcer l'idée de la non-dissolution des disciplines en interdisciplinarité. Chaque enseignant se réfère à ce qui fait la spécificité de sa discipline pour éclairer la notion : son vocabulaire, ses références culturelles, ses outils. Il s'agit ici de reconstruire une notion qui a été fragmentée via le prisme des disciplines pour que l'élève puisse s'en emparer totalement :

> « […] on arrive à avoir une image de cette chose-là qui est un petit peu plus proche de la réalité que quand on morcelle, et du monde extérieur. » (extrait 26 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)

En conclusion, deux dispositifs permettent de varier les situations d'enseignement - apprentissage et les degrés d'interactions disciplinaires au CLE : le TDD et la SID. La diversité des situations proposées est pensée pour permettre à l'élève de s'ouvrir au monde, d'appréhender un savoir non plus de manière fragmentée mais complète.

3 - L'ouverture anthropologique

Après l'ancrage pédagogique et l'étayage didactique, il s'agira d'étudier la dimension anthropologique de l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE.

Le sujet élève ne sera pas au centre de cette réflexion anthropologique car cette recherche s'est plus particulièrement centrée sur les pratiques et les représentations des enseignants. Toutefois, à travers ces dernières, il est possible d'entrevoir le rôle de l'interdisciplinarité dans l'institution de l'élève comme sujet humain :

> « […] finalement, dans la construction mentale de ce qu'est le fantastique pour l'élève, il est super important qu'il ait vu trois façons de faire différentes. Du coup, lui, l'image qu'il va se faire des choses va être beaucoup plus complète, beaucoup moins liée à une discipline et donc liée à un domaine scolaire, qui serait détaché du reste de l'humanité et du monde, que quand tu fais jouer trois disciplines. » (extrait 17 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°3)

Est-ce à dire que l'interdisciplinarité permet au sujet élève d'être dans le monde ? C'est ce qui semble apparaître dans le discours de cette enseignante. Cette hypothèse ne pourra être confirmée que dans le cadre d'une recherche future, centrée cette fois-ci sur l'élève et non sur l'enseignant.

Dans le cadre interdisciplinaire, il semblerait que l'enseignant soit mis en « difficulté » (extrait 23 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°2).

> « Moi, quand je fais de l'interdisciplinarité, je me rends compte que les élèves parlent beaucoup plus, ceux qui sont en difficulté, avec mon autre collègue en anglais, qu'avec moi en anglais. Parce qu'ils se sentent mieux par rapport à lui, parce qu'ils se disent que lui, il a du mal aussi. Donc pour moi, c'est ça, l'avantage de l'interdisciplinarité. » (extrait 19 dans l'analyse de l'entretien exploratoire n°2)

Si l'interdisciplinarité est un choix volontaire des enseignants du CLE, il les amène à se repositionner constamment dans ce qui fait leur identité professionnelle d'enseignant du secondaire : leur expertise disciplinaire. Le rapport sur l'interdisciplinarité mentionne que celle-ci « permet aux enseignants de revisiter leur discipline. » Le projet d'établissement de 2008 - 2011 confirme cette idée : les marqueurs énonciatifs changent et les déterminants possessifs apparaissent. Il ne s'agit plus d'une discipline, de la discipline mais de « ma » discipline, de « notre » discipline, et de ce qui en fait son fondement :

> « […] chaque équipe détermine ce qui fait sa discipline. » (extrait 8 du projet d'établissement de 2008 - 2011)
> « [L'interdisciplinarité] permet d'interroger nos disciplines afin d'en donner les clés aux autres enseignants […], de croiser nos contenus et nos savoir-faire. » (extrait 9 du projet d'établissement de 2008 - 2011)

Ces discours mettent en évidence un ensemble de stratégies censées « ménager la face et le territoire » (Goffman, 1967/1974) disciplinaires de l'un tout en ménageant ceux des autres. Il semble qu'un retour à l'habitus disciplinaire, comme « système de dispositions réglées » (Bourdieu, 2000) reconnu et partagé par un groupe social, soit opéré pour ne pas perdre sa face et son territoire d'enseignant dans un cadre interdisciplinaire. Pourquoi ce retour à l'habitus disciplinaire dès lors que les enseignants du CLE enseignent en interdisciplinarité ? Une explication double apparaît. La première raison vient de ce qui fait l'identité professionnelle de l'enseignant du secondaire, comme cela a été évoqué précédemment : son expertise disciplinaire. Face à l'autre enseignant, l'identité professionnelle est mise à mal. L'enseignant cherche donc à se repositionner en tant qu'expert disciplinaire et cette

attitude se trouve particulièrement renforcée dans un cadre interdisciplinaire. La deuxième raison est liée au fait que la discipline de référence participe à l'institution du sujet humain (Martinez, 2005). La formation des enseignants est liée à leur cursus universitaire, résolument disciplinaire et hyperspécialisé. La démarche réflexive, les méthodes de mémorisation, les méthodologies, les techniques et les outils d'analyse, le vocabulaire scientifique, la manière même de prendre des notes, sont liés à la spécialisation disciplinaire.

En tant qu'institutions académiques (Martinez, 2005), les disciplines sont au cœur des relations de pouvoir et de contrôle. Or, l'interdisciplinarité n'annule pas le principe de la hiérarchisation des savoirs. Quels sont ceux qui sont privilégiés dans l'enseignement en interdisciplinarité au CLE ? Si l'on applique la théorie de la recontextualisation des savoirs (Bernstein, 1990) aux thèmes des TDD proposés cette année, il est possible de s'apercevoir que 29 TDD étaient à dominante scientifique et 29 TDD étaient liés aux sciences humaines et sociales. Autrement dit, le savoir scientifique semble privilégié dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées en interdisciplinarité au CLE. Cela confirme l'idée que les enseignants du CLE sollicitent plus particulièrement l'interdisciplinarité pour aborder un problème ou un phénomène complexe par différentes entrées, en favorisant la dimension scientifique de ceux-ci. Le projet d'établissement de 2008 - 2011 rappelle l'importance de « la proposition de thèmes scientifiques » (extrait 5) dans la SID. De même, le projet d'établissement de 2004 - 2007 valorise « les compétences transversales communes à plusieurs matières » (extrait 9) sans, pour autant, les définir. Pour répondre au questionnement global soulevé en première partie, il semblerait que l'intention de ces enseignants en interdisciplinarité soit la transmission d'un savoir scolaire scientifique. Ces affirmations ne peuvent qu'être nuancées en raison des limites de cette première recherche : seuls trois enseignants ont été enquêtés, seule une séance de TDD à dominante scientifique a été observée.

En conclusion, l'ouverture anthropologique a mis en évidence un repositionnement disciplinaire du sujet enseignant dû à la spécificité de la situation en interdisciplinarité et la tendance des enseignants à privilégier le savoir scolaire scientifique.

4 - Relations inter-pôles

Les résultats obtenus confirment la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives pour enseigner l'interdisciplinarité au CLE. Cette mise en œuvre semble liée à une double raison : à la volonté de respecter le projet politique de l'établissement, qui donne à l'élève, et donc à l'enfant, une place centrale et à la vision de l'Homme et du monde que les enseignants du CLE partagent. Pourtant, ce choix n'est pas aisé pour les enseignants non seulement parce que leur identité professionnelle est mise à mal dans un cadre interdisciplinaire mais parce que ces pratiques pédagogiques sont *puero-centristes*. Le cœur du projet réside dans la construction du sujet élève et dans sa participation à la vie en société. L'interdisciplinarité permet d'instituer l'élève en tant que sujet humain en diversifiant les situations d'enseignement-apprentissage grâce aux multiples interactions possibles entre les disciplines.

5 - Confirmation, infirmation, reformulation des hypothèses initiales

Au regard de l'analyse des données et des résultats obtenus, l'hypothèse 3 apparaît comme valide. Celle-ci annonce la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives pour enseigner l'interdisciplinarité non pas comme une nécessité, mais comme un choix politique. En effet, cet idéal pédagogique et cette volonté didactique ne sont visiblement compatibles que dans le cadre d'une forme scolaire avec un projet politique clairement défini et annoncé. C'est donc la dimension politique du projet du CLE, centré sur le sujet élève et s'inscrivant dans *les courants puero-centriste et socio-centriste*, qui conduit à enseigner l'interdisciplinarité avec des pédagogies alternatives. Toutefois, cette hypothèse n'est confirmée que dans le cadre de cette étude de cas : l'assujettissement des enseignants du CLE à ce projet politique bien spécifique entraîne un enseignement en interdisciplinarité, parallèlement à l'enseignement disciplinaire, associé aux pédagogies alternatives pratiquées dans l'ensemble des cours et des activités proposées au CLE. Cette hypothèse pourrait être invalidée dès lors que la recherche porte sur un autre site.

Mais l'interprétation des résultats amène à considérer une nouvelle hypothèse, qui n'avait pas été mentionnée préalablement et qui n'est apparue qu'à la

fin de cette recherche. Est-ce que le choix de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives pour enseigner l'interdisciplinarité au CLE pourrait s'expliquer autrement ? En effet, si l'on considère la possibilité d'une filiation entre pédagogie et didactique, qu'il s'agirait alors de définir. Alain Marchive met par exemple à jour « les filiations encore assez peu étudiées entre pédagogie expérimentale et didactique, ou entre didactiques disciplinaires (notamment la didactique des mathématiques) et l'anthropologie » (Marchive, 2006). C'est l'observation sur le terrain qui est à l'origine de la formulation de cette hypothèse. L'approche didactique de la situation créée par les deux enseignants pour ce TDD a révélé que le savoir-faire était tout aussi important que le savoir scientifique. La démarche retenue se centrait sur l'acquisition de ce savoir-faire en respectant plusieurs étapes : le choix d'un thème scientifique de départ, la formulation d'un questionnement, la recherche documentaire, la finalisation du travail réalisé et la transmission des résultats. Ce découpage par étapes rappelle le développement pédagogique d'Ovide Decroly et le tâtonnement expérimental de Célestin Freinet. Se peut-il alors que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives soit due à une filiation entre ces pédagogies et la didactique de l'interdisciplinarité ? Cette recherche exploratoire aura fait naître un nouveau questionnement, qui ne trouvera pas de réponse dans cette phase de la recherche, mais qui servira de support à un travail de recherche de Master 2.

CONCLUSION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche anthropo-didactique de l'interdisciplinarité en sciences de l'éducation. La question de départ à l'origine de cette étude de cas sur le site du CLE était formulée ainsi : dans quelle mesure l'enseignement de l'interdisciplinarité demande-t-il la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives ? Dresser un état de la revue de la littérature a permis d'inscrire cette recherche dans un cadre conceptuel, de définir ce que sont les pratiques pédagogiques alternatives et l'interdisciplinarité. Grâce à la triangulation méthodologique choisie, les données produites sur le terrain ont pu être analysées et ont conduit à confirmer l'une des hypothèses initiales. En effet, les discours, les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants du CLE montrent que les pédagogies utilisées sont alternatives. Il convenait alors, dans un deuxième temps, d'expliquer les raisons de cette mise en œuvre de pédagogies alternatives pour enseigner l'interdisciplinarité. Cette mise en œuvre effective n'est pas une nécessité au sens propre : une situation d'enseignement-apprentissage en interdisciplinarité peut se dérouler avec un dédoublement de la figure d'autorité incarnée par la présence de deux enseignants dans le même lieu. Or, c'est bien l'assujettissement des enseignants du CLE au projet politique puero-centriste de l'établissement qui conduit nécessairement à cette mise en œuvre pour enseigner l'interdisciplinarité. Cette étude exploratoire a mis en évidence la possibilité d'une deuxième explication, la filiation entre la didactique de l'interdisciplinarité et les pédagogies alternatives, qui ouvre de nouvelles perspectives pour le Master 2.

Cette première année de Master a permis d'aller au bout de cette recherche dans sa phase exploratoire. La réflexion en deuxième année sera élargie de deux manières différentes :

<u>- de manière intensive, dans un premier temps :</u>

Les limites de cette recherche exploratoire conduisent à la nécessité d'enquêter l'ensemble des membres de l'équipe enseignante du CLE sur leurs représentations de l'enseignement de l'interdisciplinarité et de leurs propres pratiques pédagogiques

en interdisciplinarité. Seuls trois enseignants ont été interviewés dans le cadre de ce DER.

L'observation libre et directe, qui a permis de confronter les résultats obtenus à l'issue des entretiens libres à visée exploratoire aux pratiques pédagogiques des enseignants sur le terrain, n'a porté que sur un seul des deux dispositifs annoncés comme interdisciplinaires, et de surcroît, au cours d'une seule séance : en effet, seul le TDD a été observé ; pour des raisons de calendrier scolaire, la SID, n'a pas pu l'être. Or, l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité au CLE s'est faite par le biais de ces deux dispositifs, qui en sont à un stade de développement différent : la SID, existant depuis plus de 20 ans au CLE, en est à sa phase de routinisation tandis que le TDD, bien plus récent, est en cours d'expérimentation. Qu'advient-il des pratiques pédagogiques, une fois l'interdisciplinarité instituée de manière pérenne ?

Pour répondre à cette question, une analyse comparée de l'enseignement de l'interdisciplinarité dans ces deux dispositifs et une enquête approfondie des représentations de l'ensemble des enseignants semblent nécessaires.

<u>- de manière extensive, dans un deuxième temps :</u>

Le processus d'enseignement-apprentissage en interdisciplinarité n'a pas été étudié. La recherche exploratoire n'a permis de questionner que la première dimension de ce processus : l'enseignement de l'interdisciplinarité, en confrontant les discours, les représentations et les pratiques sur le terrain. Or, l'apprentissage en interdisciplinarité est bien tout aussi problématique. Existe-t-il des savoirs interdisciplinaires ? Sont-ce des savoirs scolaires ? Et quels types de savoirs : des savoir-faire, des savoir-être ? Que reste-t-il des savoirs en interdisciplinarité ? Peut-on bien parler de « processus » d'enseignement-apprentissage en interdisciplinarité ? Les enseignants ne sont pas les seuls concernés ; si la recherche exploratoire s'est concentrée sur eux, à travers leurs représentations et leurs pratiques, cette deuxième année permettrait de questionner le processus d'enseignement-apprentissage comme un continuum et de s'intéresser, cette fois-ci aussi, à l'acteur central pour lequel a été pensé ces dispositifs interdisciplinaires au CLE : l'élève.

L'extension du projet conduira nécessairement à la reformulation de la question de départ.

Ce projet de recherche s'inscrit donc bien à la fois dans le cadre de la spécialité de la 2ème année du Master MARDIF, « Conception et savoirs sur l'éducation », et dans l'axe 3 du laboratoire de recherche CIVIIC, « Dynamiques et Perceptions du Changement dans les Pratiques d'enseignement-apprentissage ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, collection « Quadriges », P.U.F, Paris

- ARBORIO A.-M., FOURNIER P. (2014) *L'enquête et ses méthodes - L'observation directe*, collection 128, Armand Colin, 3ème édition, Paris

- BENTO M. (2013) « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Education & didactique* 1/ 2013 (vol.7)

- BERGER G. (1972) « Opinions et réalités », *in L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités,* OCDE, Paris

- BERNSTEIN B. (1990) *Class, Code and Control: Volume 4 - The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge

- BOURDIEU P. (2000) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, éd. du Seuil, Paris

- BOURQUIGNON C. (2006) « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n° 1, p. 58–73

- BOUTINET J.-P. (1996), *Anthropologie du projet,* collection « Psychologie d'aujourd'hui », P.U.F., Paris

- BREHIER F. (2013) Le double assujettissement dans l'enseignement de l'orthographe en pédagogie Freinet. L'exemple du « toilettage de texte » dans une classe de cycle 3, Mémoire de Master 2, Université de Bordeaux 2

- BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques* [Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff. M. Cooper. R. Sutherland. V. Warfield] La Pensée sauvage, Grenoble

- BRU M. (2012) *Les méthodes en pédagogie*, collection « Que sais-je ? », P.U.F, 2ème édition, Paris

- *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) Conseil de l'Europe, éd. Didier, Paris

- CHARTIER A.-M. (1999) « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès, La Revue,* 1999/3, n°25, p.207 - 218

- CHEVALLARD Y. (1999) *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique,* Recherche en didactique des mathématiques

- D'AMBOISE G., AUDET J. (1996) « Chapitre 4. L'approche holistico-inductive », *Le projet de recherche en administration. Un guide général à sa préparation*, Laval

- DE SARDAN O. (1995) « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête,* n°1 : « Les terrains de l'enquête »

- DURKHEIM E. (1926) *Education et sociologie*, collection « Quadriges », P.U.F., Paris

- ELLIS R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching,* Oxford Applied Linguistics

- EURYDICE (2014) The structure of European education systems 2013/2014, *Education and Training*, European Commission

- FONVIEILLE R. (1998) *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos

- FREINET C. (1994) *Célestin Freinet : Œuvres pédagogiques*, éd. du Seuil

- GOFFMAN E. (1967/1974) *Les rites d'interaction*, Les Editions de Minuit, Paris

- HESS R., WEIGAND G. (2007) *La relation pédagogique*, Economica Anthropos

- JARDIN E. (2003) *Une école pour la modernité ? Le Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair*, L'Harmattan

- KOCKELMANS J.-J. (1979) « Why interdisciplinarity ? » in *Interdisciplinarity and Higher Education*, The Pennsylvania State, University Park

- LAPASSADE G. (1971) *L'Autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars

- LAPASSADE G. (1975) *Groupes, organisations, institutions*, Gauthier-Villars

- LEGRAND L. (1982) *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Education nationale*, La Documentation Française

- LOURAU R. (1970) *L'analyse institutionnelle*, éd. de Minuit

- LYOTARD J.-F. (1979) *La condition postmoderne*, collection « Critiques », Les Editions de Minuit, Paris

- MAINGAIN A., DUFOUR B. (2002) *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, in G. Fourez (Dir.), De Boeck Supérieur

- MARTINEZ M.-L. (2005) « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines », *Tréma*, 24/2005, p.1-24

- MOUMOULIDOU M. *et al.* (2010) « La pédagogie du projet à l'école maternelle grecque », *Carrefours de l'éducation,* 2/2010, n°30, p.107-122

- NUNAN D. (2004) *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press

- OURY F., VASQUEZ A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*, éd. Maspero

- OURY F., VASQUEZ A. (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* éd. Maspero

- PEYRONIE H. (2013) « Célestin Freinet (1896 - 1966) » in J. Houssaye (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui,* Armand Colin, p.567-608

- PIRONE F., RAYOU P. (2012), « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie* 2/ 2012 (n° 179), p. 49-62

- POURTOIS J.-P., DESMET H. (2013) « Ovide Decroly », in J. Houssaye (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, p.351-394

- REGE COLET N. (2002) *Enseignement universitaire et interdisciplinarité, Un cadre pour analyser, agir et évaluer*, collection « Pédagogies en développement », De Boeck Supérieur

- REUTER Y. (2007) *Une école Freinet - Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan

- RESWEBER J.-P. (2011) *Les pédagogies nouvelles*, collection « Que sais-je ? », P.U.F, 7ème édition, Paris

- REY F., SIROTA A. (2007) *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, éd. Erès

- ROGERS R. C., KINGET G. M. (1966) *Psychothérapie et Relations Humaines*, Publications universitaires de Louvain, Paris

- RÖHRS H. (1990) *Le mouvement de l'éducation progressiste.* Salonique : Kyriakides, Pédagogie et éducation

- SARRAZY B. (2002) « Didactique, Pédagogie, Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation » *in Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline ?*, [Actes de l'Université d'été « Education, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne], Chap. VI p.131-154, L'Harmattan, Paris

- SOËTARD M. (2013) « Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) », *in* J. Houssaye (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, p.38

- STAVROU S. (2007) « Bernstein Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique », Revue française de pédagogie,* 158/2007, p.165-168

- VAN ZANTEN A. *et al.* (2008) *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige Dico Poches, P.U.F, Paris

- VINCENT G. (1994) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles,* Presses Universitaires de Lyon, Lyon

- YVES J. (2008) « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 2/2008, n°28, p.113 - 117

SITOGRAPHIE

- site du Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair : http://college-lycee-experimental.etab.ac-caen.fr/ [consulté le 25/05/2014]

- LENOIR Y. (2003) « Compte-rendu », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.29, 1/2003, p.211 - 212
Lien : http://id.erudit.org/iderudit/009499ar [consulté le 09/06/2014]

- MARCHIVE A. (2006) *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation : contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 159 p et 119 p. : http://www.alainmarchive.com/pages/These_et_HDR-3939208.html [consulté le 19/05/2014]

- PERRENOUD P. (1996) *Didactique(s) : O.P.A ou retour aux sources ?*
Lien :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_07.html [consulté le 04/06/2014]

- **Annexe 1 : Le guide de l'entretien exploratoire**

Guide d'entretien exploratoire Travail de recherche : « Les représentations des enseignants du CLE sur l'interdisciplinarité et son enseignement »	
Informations générales sur les sujets enquêtés	Ces informations seront recueillies au cours de deux temps différents : en dehors de l'entretien lorsque celles-ci ont été fournies en amont et en cours d'entretien si cela n'a pas été possible, car elles seront nécessaires pour alimenter les échanges. - nom, prénom - discipline enseignée - participation au(x) TDD - ancienneté en tant qu'enseignant - ancienneté en tant qu'enseignant au CLE - statut(s) autre(s) au CLE
Profil	Grille d'entretien exploratoire auprès de trois enseignants du CLE, membres du GPP (groupe de pilotage du projet), et acteurs dans le dispositif pédagogique TDD
Objectifs	Le thème suivant vise à comprendre en profondeur les représentations des sujets enquêtés sur l'enseignement de l'interdisciplinarité et celles sur leur(s) méthode(s) pour l'enseigner.
Au début de l'entretien, l'enquêteur transmet les informations suivantes aux sujets enquêtés :	- présentation du cadre institutionnel de l'enquête - rappel du respect de l'anonymat - demande d'autorisation d'enregistrement après explications sur la retranscription de l'entretien et le traitement des données - rappel de la durée de l'entretien, qui s'adapte à l'emploi du temps et aux horaires de cours des enseignants enquêtés
Thèmes	- l'interdisciplinarité - l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE - les méthodes pratiquées pour l'enseigner

- **<u>Annexe 2 : Compte-rendu de l'entretien exploratoire n°1</u>**

<u>Compte-rendu</u> Entretien exploratoire n°1	
Objectifs	Pour rappel, cet entretien intervient dans la phase d'exploration de l'enquête et au début de mon immersion sur le terrain. Il vise à comprendre en profondeur les représentations de l'enseignant enquêté : - celles qui portent sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE - celles qui portent sur la ou les méthodes(s) pratiquée(s) pour l'enseigner.
Profil de l'enquêté	L'entretien est réalisé avec Julien, enseignant en physique-chimie et responsable du pilotage du projet et de la pédagogie (GPPP). En tant qu'enseignant au CLE, Julien intervient dans un TDD en cette période de l'année, intitulé « Laplace et les sciences » destiné aux élèves du niveau 2nde qui se destinent à une orientation en 1ère ES. Ce TDD convoque deux disciplines à dominante scientifique, physiques-chimie et mathématiques. Le prénom de l'enseignant enquêté a été modifié pour conserver son anonymat.
Modalités de l'entretien	Cet entretien individuel a été préparé en amont grâce à un guide d'entretien répertoriant pour mémoire les thèmes soumis à l'enquêté. Il s'est déroulé en face à face, avec un échange direct, retranscrit grâce à une prise de notes.
Contexte	Cet entretien exploratoire est réalisé sur le site de l'étude de cas, au CLE, le mercredi 09/04/2014 à 11h. - <u>Lieu de l'entretien :</u> bureau de l'enseignant, partagé avec un collègue Ce lieu est bien connu de l'enquêté puisqu'il s'agit de son bureau professionnel : l'idée est de créer un rapport de confiance afin que Julien livre ses propres représentations, sans craindre un jugement et/ou une quelconque marque de réprobation de ma part. Ménager son territoire[6] en le replaçant dans son statut de professionnel de l'éducation paraissait un préalable nécessaire pour favoriser l'interaction la plus harmonieuse possible avec un climat apaisé et de confiance, déjà mis à mal par la disposition en face à face. - <u>Durée de l'entretien :</u> la durée est annoncée en amont de l'entretien ; celui-ci doit être assez long pour saisir l'ensemble des représentations du répondant, sans pour autant empiéter sur le

[6] Selon Erving Goffman, l'image de chacun des interactants est exposée à celle des autres dans toute interaction sociale : chacun voudra ne pas « perdre la face » (selon l'expression française convenue) devant l'autre et défendre son propre territoire. (Goffman, 1967/1974)

	temps accordé à sa vie professionnelle et privée. L'entretien s'est donc déroulé sur une plage horaire libre, à la suite de sa matinée de cours, avec une durée convenue d'une heure.
Compte-rendu	Selon Julien, l'interdisciplinarité au CLE se pratique selon trois modalités différentes : la SID (semaine interdisciplinaire), les TDD (temps de décloisonnement disciplinaire) et la « co-intervention de plusieurs enseignants d'une même discipline, en histoire-géographie par exemple, ou dans le cadre d'ateliers mixant la présence des porteurs du projet. » Julien précise ici qu'il pense à la formation PSC1 (Prévention et Secours Civiques de niveau 1). Dans la perspective de mon observation directe future du TDD dans lequel Julien intervient, j'ai alors orienté volontairement plus spécifiquement la suite de l'entretien sur ce dispositif. Julien a précisé la temporalité dans laquelle s'inscrit ce dispositif : vieux de 3 ans, le « TDD est encore récent à notre échelle alors que la SID a au minimum 20 ans. Il en est encore au stade de l'expérimentation. Lié à la grille d'évaluation par compétences, [il] demande à chacun d'être disponible en tant que professeur disciplinaire et en tant que porteur d'un sujet. » Si les TDD se tiennent tout au long de l'année scolaire, leurs sujets varient en fonction du calendrier : en avril 2014, Julien indique que c'est la période 8 qui est en cours. Il liste ensuite les TDD pratiqués en cette période par niveau et par regroupement disciplinaire : - en 6ème : Le cercle (mathématiques et technologie) et Nourrir les hommes (SVT et professeur documentaliste) - en 5ème : Initiation LV2 (espagnol et allemand) Lors cette mention, Julien ajoute que ce n'est « pas tout à fait un vrai TDD ». - en 4ème : Les mathématiques au service des sciences humaines (mathématiques et histoire-géographie) et Made in USA (anglais et histoire-géographie) - en 3ème : La guerre via l'art (histoire des arts, arts plastiques, allemand, histoire-géographie) - en 2nde : ancienne plage d'orientation --- > vers la 1ère L : incontournable audiovisuel --- > vers la 1ère S : incontournable physique --- > vers la 1ère ES : Laplace et les sciences (physiques-chimie et mathématiques) - en 1ère : préparation aux oraux - en TLE : atelier bac Julien revient sur cette adaptation des sujets des TDD au calendrier scolaire : en fin d'année, et plus spécifiquement pour le niveau lycée, les sujets proposés sont liés au choix de détermination et à la préparation des écrits et oraux du baccalauréat. Julien insiste sur le fait qu'il y a des « vrais TDD », par opposition à ces plages d'option de détermination en fin de 2nde, qui sont « un enseignement d'ouverture, un renforcement, un approfondissement du cours de sciences », actuellement pratiqués au CLE dans le dispositif TDD. Julien prend pour

	exemple le TDD dans lequel il intervient, intitulé « Laplace et les sciences », destiné à des élèves de 2nde qui s'orienteraient vers une 1ère ES : « c'est un prétexte pour aborder un sujet scientifique et pour communiquer autour des sciences. » Il présente ensuite le découpage temporel pensé pour ce TDD : - temps 1 : orienté vers l'acquisition d'une méthode : du « vulgariser » au « faire comprendre » - temps 2 : déplacement en dehors du CLE à la bibliothèque universitaire pendant une journée entière dans la perspective de mener une recherche documentaire sur le thème choisi lors du temps précédent - temps 3 : finaliser la communication pour le partage du projet A la suite de cette déclinaison temporelle, j'ai questionné Julien sur ses propres pratiques pédagogiques en TDD. « Il y a un temps de préparation sur le temps de concertation prévu au CLE. Avant chaque début de période, on se retrouve pendant 1h ou 1h30 en équipe pour préparer ce TDD. » Ce temps de concertation commence par une synthèse, un bilan des anciens TDD tenus, et se poursuit avec une réflexion sur les nouveaux TDD. Pensé comme un « continuum, le TDD est à la fois dense dans une journée et limité dans le temps ». « Une tâche finale, une production » doivent être réalisées par les élèves à la fin de la période. Julien ne fait le lien entre la notion de « tâche finale » qu'il vient d'employer et l'emprunt aux méthodes actuelles d'enseignement des langues vivantes qu'après une intervention de ma part. Il continue en disant que « les méthodes pédagogiques divergent et se partagent.» Son intervention se poursuit avec des précisions quant à la taille du groupe d'élèves présents en TDD : « la géométrie est variable en fonction des groupes ; il y a adaptation en fonction des situations et, souvent, cohabitation au sein d'un espace. Une double activité peut être menée en parallèle dans le même lieu : un approfondissement pour un groupe, par exemple, tandis que l'autre enseignant présente plus précisément le sujet pour un autre groupe qui en aurait besoin. La répartition des rôles se fait en amont. » Julien compare ensuite son enseignement par rapport à sa discipline et dans le cadre du TDD. L'expérimentation scientifique en Travaux Pratiques (TP) est prévue en physiques-chimie avec un temps d'observation et un temps de retranscription de cette même observation. « Il y a donc une petite tâche à l'intérieur d'une séance. » Les exercices sont réservés en TD (Travaux Dirigés), au cours desquels il y a « face à face entre l'élève et le texte ». « Je pratique plus le travail en petits groupes dans le TDD ». Contrairement aux cours disciplinaires, il n'y a pas de note en TDD : « il y a validation du TDD si la majorité des critères mentionnés a été observée. » Une trace du TDD reste par le biais de la rédaction d'un document interne destiné au tuteur de l'élève et, au niveau collège, d'une feuille récapitulative destinée aux parents. Julien marque une pause et une hésitation : « Je ne dirais pas

	que le mot pédagogie est tabou mais // » Sa phrase reste en suspens et il poursuit : « La pédagogie institutionnelle est là depuis le début. L'école Freinet d'Hérouville reconnaît le projet du CLE. » Une interruption plus marquée a lieu ici. « On est à travers le faire, mais le penser a du mal à surgir // En tant qu'enseignant, je dois, moi, me positionner dans ce moment-là. Il y a un véritable partage de pratiques. Et je me demande : comment me positionner dans cette mise en œuvre ? » Cet entretien se clôture avec la mention d'écrits de référence, qui ne sont pas, selon Julien, ceux des pédagogues, mais ceux écrits par les membres du CLE pour les membres du CLE.
Codes de la retranscription	<u>L'utilisation de la ponctuation :</u> - la présence des guillemets indique une citation exacte des propos du répondant, au mot près, et indique les choix auxquels j'ai déjà procédé : ce sont les extraits de l'entretien que je juge les plus pertinents en vue de l'analyse que j'ai retranscrits mot pour mot - la présence des crochets signale l'ajout d'un mot, voire d'un groupe de mots, de ma part, nécessaire à la construction syntaxique de la phrase - la présence du signe // indique la présence d'une pause et d'une interruption de la parole de plus d'une seconde

- **<u>Annexe 3 : Retranscription de l'entretien exploratoire n°2</u>**

<u>Retranscription</u> Entretien exploratoire n°2	
Objectifs	Pour rappel, cet entretien intervient dans la phase d'exploration de l'enquête et au début de mon immersion sur le terrain. Il vise à comprendre en profondeur les représentations de l'enseignant enquêté : - celles qui portent sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE - celles qui portent sur la ou les méthodes(s) pratiquée(s) pour l'enseigner.
Profil de l'enquêtée	L'entretien est réalisé avec Marie, enseignante en anglais et membre du GPP. Au moment de l'entretien, Marie n'avait pas de TDD en cette période 8 de l'année. Elle enseigne depuis 7 ans au CLE et depuis 7 ans également dans l'Education Nationale. Le prénom de l'enseignante enquêtée a été modifié pour conserver son anonymat.
Modalités de l'entretien	Cet entretien individuel a été préparé en amont grâce à un guide d'entretien répertoriant pour mémoire les thèmes soumis à l'enquêtée. Il s'est déroulé en face à face, avec un échange direct, retranscrit suite à un enregistrement audio. Les propos sont ici rapportés au discours direct dans un grand souci d'exactitude afin de respecter le contenu de sa parole.
Contexte	Cet entretien exploratoire est réalisé sur le site de l'étude de cas, au CLE, le vendredi 25/04/2014 à 11h50. - <u>Lieu de l'entretien :</u> bureau d'un membre de l'équipe C'est la pause repas et des bruits parviennent de l'autre côté du mur. Marie fait parfois des pauses dans son discours quand ceux-ci sont gênants. Ils sont reportés dans le compte-rendu. - <u>Durée de l'entretien :</u> la durée est annoncée en amont de l'entretien ; celui-ci doit être assez long pour saisir l'ensemble des représentations de l'interviewée, sans pour autant empiéter sur le temps accordé à sa vie professionnelle et privée. L'entretien s'est donc déroulé sur une plage horaire libre, à la pause midi, et était prévu sur trente minutes pour permettre à Marie de faire une pause avant la reprise à 12h30.
Retranscription	« Qu'est-ce que c'est pour moi, l'interdisciplinarité ? Ici, au CLE ? L'interdisciplinarité, ce n'est pas travailler à deux matières. C'est faire deux matières en même temps. Mais vraiment en même temps. C'est-à-dire ne pas avoir une séance d'anglais et de français sur un même thème. Pour moi, c'est faire le français en anglais, ou faire des maths en anglais, ou faire de la physique en anglais. C'est vraiment utiliser ma matière pour faire une autre matière. Et c'est pas // Tiens, on va faire // une tâche finale qui va être de faire une petite pièce de théâtre sur un cours de maths et, d'un coup, on ferait les maths avant et puis l'anglais après. Voilà,

	ça, c'est important pour moi. Parce que des fois, c'est la tendance qu'on peut avoir dans nos pratiques. On se dit qu'on travaille à deux et, puis, en fait, il y en a qui prennent la classe une fois et puis, voilà. C'est permettre aux élèves d'avoir une autre vision des enseignants. Moi, dans ma matière, il y a plein de gamins qui ont du mal à parler anglais parce qu'ils ont peur de l'image qu'ils vont renvoyer et, en fait, c'est permettre aux profs de se mettre en danger quelque part, pour aider les élèves à apprendre et à apprendre mieux. Moi, quand je fais de l'interdisciplinarité, je me rends compte que les élèves parlent beaucoup plus, ceux qui sont en difficulté, avec mon autre collègue en anglais, qu'avec moi en anglais. Parce qu'ils se sentent mieux par rapport à lui, parce qu'ils se disent que lui, il a du mal aussi. Donc pour moi, c'est ça, l'avantage de l'interdisciplinarité. C'est évidemment des préparations en amont. Parce que moi, c'est hyper spécifique la langue. C'est la difficulté de travailler avec le collègue avant et de le convaincre qu'il va parler anglais tout le temps. *(Le collègue intervient vraiment en anglais à chaque fois ? Et dans un anglais scientifique, lié à sa discipline ?)* « Tout à fait. J'ai une collègue de physique qui parle physique, j'ai le collègue de SES qui va parler SES. Et puis, j'ai des collègues qui ne parlent pas anglais, qui parlent très mal anglais. Mais je n'en ai aucun qui ne parle pas du tout l'anglais. Donc, à chaque fois, par exemple le collègue de techno, il a très très peur de l'anglais et on s'est engueulés pendant la préparation du TDD parce que je disais non, moi, je ne fais pas un côté techno et un côté anglais. Et, en fait, il a été super content à la fin de l'avoir fait. Du coup, il a refait le logiciel, on l'a fait ensemble. C'était créer une carte interactive sur une ville. Il devait choisir une ville anglaise et créer, pour faire sur le site, des petites bulles pour écrire en anglais. Il a fallu qu'il explique aux élèves comment on faisait la carte : il fallait faire « *file*, fichier, enregistrer sous ». Et ça, il ne voulait pas le faire en anglais. Mais l'informatique, ça l'a rassuré. Au final, il l'a fait parce que tout ce qui est sa matière, il connaît déjà. Il l'a fait et il était super content. Et l'apport pour les élèves, il est multiplié par dix. *(Si je comprends bien, tu enseignes l'interdisciplinarité avec l'anglais et une autre discipline ?)* Oui. *(Le cadre dont tu m'as parlé, c'est le TDD ?)* Ça, c'est le cadre des TDD. Il m'est arrivé en lettres de le faire avec des 6èmes à un niveau trop ambitieux. On s'est dit : on va faire *The little red riding hood*, *Le petit chaperon rouge.* Parce que des fois, ça foire. Ce qu'on arrive à faire à la fin a fonctionné. On

	a abouti à ce qu'on voulait. Mais la manière dont on y est arrivé n'a pas fonctionné. Parce que c'était trop ambitieux. Là, mes 6èmes, on ne pouvait pas leur parler tout le temps en anglais. On n'arrivait pas à leur faire comprendre et à les amener où on voulait les amener. Au collège, le tout anglais, c'est compliqué. Si on y arrive en cours, en interdisciplinarité, c'est plus difficile. C'est la première année que je faisais ça. On a eu vachement de mal à leur faire faire en théâtre et, en anglais, il y a eu des ratages. *(Mais le texte, lui, il était en anglais ?)* Le texte était en anglais, les exercices utilisaient l'anglais. Mais on n'était pas dans les ordres donnés en anglais, dans le tout anglais. Je ne pense pas que ce soit possible d'avoir une interdisciplinarité complète en petite classe en anglais. Au CLE, on l'a essayé mais on n'a pas réussi à s'y tenir. Oui, ça se tente. On l'a tenté. Après, il y a toujours des moments de bilan qui se font dans la langue maternelle pour se dire ce qui a été, ce qui n'a pas été. A la fin, tout le monde présente sa publication. A la fin, on dit alors : « Et alors qu'est-ce que vous avez compris, les autres ? Qu'est-ce qui a été ? » Il y a quand même un retour au français à la fin. *(Tu fais un TDD en ce moment ?)* Non, pas en ce moment. *(Tu peux me parler des TDD que tu as faits ?)* J'ai fait 8 TDD. Le mieux, c'est le *physical publications*. On en fait un aussi en économie, en SES. Un qui est en lien avec la production cabaret. Un sur les débats en physique. Avec l'idée de notion de progrès. Parce que c'est du programme qu'on fait. C'est autour de la science et des progrès scientifiques. *(Est-ce que tu enseignes différemment dans ces moments-là ?)* J'enseigne différemment parce qu'on est deux. J'utilise l'autre enseignant pour libérer la parole. Et je n'ai pas cet outil-là quand je suis en cours disciplinaire. *(Il y a une tâche finale à la fin des TDD. Et je pense qu'on sent l'influence des nouvelles méthodes utilisées en langues vivantes.)* Depuis qu'on a fait les TDD, on fait dans le projet. On ne peut pas faire de l'anglais pour faire de l'anglais. Il faut que ce soit vraiment actionnel. Mais ce n'était pas du tout acquis dans la tête des collègues. Si, il y a la pédagogie de projet. *(Tu fais une différence entre tâche finale et projet ?)*

	Tâche finale, ce n'était pas du tout quelque chose de partagé. La différence entre projet et tâche finale, c'est que le projet n'a pas forcément de tâche. C'est très proche mais, pour moi, la tâche, c'est une partie du projet. La tâche finale, c'est ce qu'on va faire à la fin qui sera l'aboutissement du projet. Mais le projet, c'est plus global. L'influence, c'est les langues en général, et puis, l'EPS aussi, qui est sur une réflexion de mise en pratique. Et puis sinon // quand on fait des TDD, j'ai l'impression que c'est plus ludique. On réfléchit à deux et on est plus inventifs. Le TDD empêche ce truc de dire « on fait un cours ». Comme c'est trois semaines, c'est un projet, on le fait avec quelqu'un d'autre. Le fait que ce soit un truc à deux, avec un collègue avec qui tu ne travailles pas souvent, on fait plus attention. Par exemple, on fait un truc avec le collègue de SES sur la nouvelle économie : comment on est attirés par certaines choses et pas par d'autres. Le collègue de SES, il fait un cours assez magistral en temps normal. Là, on va les mettre directement en action. On invente la situation où ils arrivent et il y a des chocolats sur leur table : il y en a qui vont manger le chocolat et pas d'autres. C'est à eux de réfléchir sur le pourquoi certains mangent le chocolat et pas d'autres. Amener le chocolat dans ton cours de SES à 8h le lundi matin dans une semaine normale, tu le fais pas parce que tu fais ton cours de SES. Alors qu'en TDD, le fait qu'on ait du temps, qu'on soit à deux, qu'on ne travaille jamais ensemble, on se dit qu'on va faire ça. Ça nous fait penser à Simpson qui va manger le chocolat. Et on rentre dans la culture anglaise par là, avec des idées qu'on n'aurait pas eues autrement. Ce qui change, c'est le faire en équipe. *(Vous restez tout le temps, tous les deux, dans la même salle ?)* Il peut y avoir des travaux de groupes où on a prévu que les gosses peuvent aller où ils veulent. Mais quand on y va, le collègue parle anglais. On peut enseigner dans des salles différentes mais il y a un souci de salles. Ils aiment bien être en dehors de la salle. Le fait d'être seul à travailler sur leur truc de groupe, puis de revenir, puis qu'on passe comme ça, ça leur plaît, ils ont l'impression d'être grands. Mais on le fait en anglais. *(Ca revient à ce que tu me disais : le fait de mettre le collègue un peu en difficulté.)* Le collègue est en difficulté. Ce n'est pas du faux. Mes collègues ont vachement de mal. C'est dramatique, c'est la France. Tout le monde dit « on ne sait pas parler anglais » alors que tout le monde parle anglais. Tous mes collègues parlent anglais. C'est hallucinant, c'est extraordinaire. Il y a une culture du « je ne parle pas assez bien l'anglais, et donc je préfère dire que je ne sais pas du tout parler anglais et m'empêcher d'échanger ». J'ai

	l'impression que j'enseigne à des collègues des fois. Et le fait qu'ils disent ça aux élèves, ça continue à créer ce blocage qu'il peut y avoir. Alors que plein de français parlent anglais. Bon, il y a l'accent // [Interventions des élèves et présence de bruits derrière la porte] *(Ca ne te dérange pas que le collègue puisse parler avec un accent qui ne correspond pas à celui de langue anglaise ? Qu'il fasse des erreurs de langue ?)* Je favorise le quantitatif au qualitatif. Evidemment, je dois être le modèle. Mais ils sont dans le quantitatif, et à force de parler, parler, parler… Parce que moi, je corrige mon collègue et il l'accepte. Et les élèves se rendent compte que ce n'est pas grave, que c'est pour l'aider. Et que ce n'est pas parce qu'on n'est pas bon en anglais qu'on est nuls. Et qu'on n'est pas intelligents. Le collègue de SES qui est énormément respecté, ils se rendent compte qu'en anglais, ce n'est pas ça… Et ça ne le rend pas moins intelligent. Je gagne énormément en interdisciplinarité avec mes élèves. *(Est-ce qu'il y a une évaluation à la fin du TDD ?)* Oui, toujours. A la fin de la tâche finale, il y a toujours inter-évaluation et autoévaluation. L'évaluation dialoguée, en fait. Il y a des critères, au début. Des fois, c'est juste, on s'autoévalue. Si tu leur demandes en tâche finale de faire un exposé, ce sont les critères traditionnels d'un exposé : il faut que ce soit structuré, clair, cohérent, illustré avec des exemples précis. Mes collègues de SES et de maths, ils sont hyper là-dessus et moi aussi. C'est tout ce qui est compétences transversales qu'on va évaluer ensemble. Ça m'arrive de faire des évaluations différenciées : le collègue de physique évalue le contenu et, moi, je fais plutôt le retour critique en termes de forme. Mais on se retrouve à un moment donné. *(Et la restitution est plutôt orale, écrite ?)* La restitution est presque toujours orale. Je sais pas pourquoi mais c'est presque toujours oral. Dans mes cours, je fais vraiment les deux. J'alterne une tâche finale écrite et une tâche finale orale. Mais en TDD, je suis très tentée par l'oral. Ce qui me plaît le plus, ce qui me permet de faire de l'anglais, c'est quand même l'oral. En TDD, je privilégie énormément la langue, la communication orale. *(Même s'ils font des erreurs ?)* Je peux les reprendre quand ils font des erreurs.

	[Bruit de porte] Moi, je reprends mais je ne corrige pas la faute ; je reprends son erreur en ne la faisant pas. Et c'est ça qui va faire qu'à un moment, un gamin ne va plus la faire. Il entend plusieurs fois, je le corrige. Je continue la conversation en utilisant la structure qu'il a ratée de manière correcte. *(Donc on n'est pas dans l'idée d'interrompre le TDD pour faire un point de langue, pour corriger une erreur qui revient trop souvent.)* Quand trop d'élèves la font, je le fais. Ça m'arrive. Si j'ai dix gamins d'ES qui se ratent sur le *happier*, je le fais. Ou je ne le fais pas // Mais je n'aime pas. Je ne suis pas sûre que ça fonctionne. Je ne suis pas sûre que ça les aide à l'oral à ne plus la faire. Plus le quantitatif que le qualitatif. »
Codes de la retranscription	<u>L'utilisation de la ponctuation :</u> - la présence des guillemets indique que les paroles de l'enseignante enquêtée sont rapportées au discours direct - la présence des parenthèses et de la typographie en italique introduisent les paroles de l'enquêteur rapportées au discours direct - la présence des crochets signale une intervention extérieure - la présence du signe // indique une pause marquée dans le discours de plus d'une seconde

- **<u>Annexe 4 : Retranscription de l'entretien exploratoire n°3</u>**

<u>Retranscription</u> Entretien exploratoire n°3	
Objectifs	Pour rappel, cet entretien intervient dans la phase d'exploration de l'enquête et au début de mon immersion sur le terrain. Il vise à comprendre en profondeur les représentations de l'enseignant enquêté : - celles qui portent sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE - celles qui portent sur la ou les méthodes(s) pratiquée(s) pour l'enseigner.
Profil de l'enquêtée	L'entretien est réalisé avec Emma, enseignante en lettres modernes et membre du GPP. Au moment de l'entretien, Emma intervient dans un TDD en cette période de l'année, nommé « Préparation aux oraux », accueillant des élèves de 1ère L. Elle enseigne depuis 6 ans au CLE et depuis 11 ans dans l'Education Nationale. Le prénom de l'enseignante enquêtée a été modifié pour conserver son anonymat.
Modalités de l'entretien	Cet entretien individuel a été préparé en amont grâce à un guide d'entretien répertoriant pour mémoire les thèmes soumis à l'enquêtée. Il s'est déroulé en face à face, avec un échange direct, retranscrit suite à un enregistrement audio. Les propos sont ici rapportés au discours direct dans un grand souci d'exactitude afin de respecter le contenu de sa parole.
Contexte	Cet entretien exploratoire est réalisé sur le site de l'étude de cas, au CLE, le vendredi 25/04/2014 à 15h15. - <u>Lieu de l'entretien :</u> bureau d'un membre de l'équipe - <u>Durée de l'entretien :</u> la durée est annoncée en amont de l'entretien ; celui-ci doit être assez long pour saisir l'ensemble des représentations de l'interviewée, sans pour autant empiéter sur le temps accordé à sa vie professionnelle et privée. L'entretien s'est donc déroulé sur une plage horaire libre, à la fin de la journée de cours de l'enseignante, et était prévu sur trente minutes. L'enseignante a tenu à préciser que cet entretien se déroulait la veille des vacances scolaires et à la suite d'une journée de cours qu'elle a vécue comme difficile.
Retranscription	« La conception de l'interdisciplinarité que j'aie au CLE est très liée à celle que j'avais avant d'arriver au CLE. Parce que moi, je viens d'une zone d'éducation prioritaire, en fait. J'ai enseigné 5 ans en ZEP, en milieu rural. C'est déjà quelque chose d'assez spécifique. Le projet de cet établissement-là, qui est un collège, est un projet qui était complètement axé sur l'interdisciplinarité et

	l'interdisciplinarité à travers un axe, qui était la recherche documentaire. Donc les compétences « info-documentaire ». On travaillait avec une progression etc., et autour de ce thème que l'on va dire transdisciplinaire, on faisait tout un tas de projets qui, pour le coup, mettaient en œuvre plusieurs disciplines. [Bruits provenant de l'extérieur] J'étais dans un bahut où il y avait vraiment une vraie réflexion autour de ça, tu vois, on était en train de s'arracher un peu les cheveux, de faire le tri entre ce qui était transdisciplinaire, interdisciplinaire, pluridisciplinaire. Et moi, c'est à partir de là que j'ai commencé à réfléchir à ça et à me dire qu'il n'y avait pas de réelle interdisciplinarité au sens qu'on veut bien lui donner, c'est-à-dire avec le présupposé qu'il y a quelque chose de commun à toutes les disciplines et une manière de faire, ou une méthodologie, ou une manière de penser, qui serait commune à toutes les disciplines. Or, justement, non. Alors, tu vas me dire, du coup, c'est quoi l'intérêt de travailler en interdisciplinarité ? C'est qu'en gros, à force d'en faire, à force de travailler comme ça, comme on était sur des projets qui étaient axés sur la recherche documentaire, mettant en jeu toujours les mêmes compétences, et des compétences qui avaient lieu avec une matière qui est, finalement, la matière qui appartient au professeur-documentaliste. En tout cas, c'est lui qui chapeautait tout ça. C'est lui qui avait les compétences qui permettaient aux élèves de travailler sur cette notion de recherche documentaire et d'apprentissage de la recherche documentaire : le fait de retransmettre des informations sous une forme ou une autre, etc. Et nous, on était presque instrumentalisés. Donc, il y avait l'idée, par exemple, que les maths étaient là pour vérifier que les données ou les informations qui avaient été sélectionnées par les élèves étaient des informations correctes. *(Donc, finalement, ce que tu veux dire, c'est qu'en gros, il y avait la recherche documentaire qui était au centre de tout avec le CDI et le professeur-documentaliste et que les autres disciplines, ou champs disciplinaires plus généralement, étaient convoqués pour servir //)* Oui, au service de. *(Selon toi, on ne serait donc pas dans l'interdisciplinarité, et même pas dans la transdisciplinarité //)* Parce que je pars du principe qu'il n'existe pas d'interdisciplinarité. Mais ce n'est pas parce que je pars de ce principe-là que j'estime qu'il est inutile de travailler en mettant en regard, et tu vois, le terme est choisi aussi, plusieurs disciplines. En gros, on fonctionne tous de cette manière-là quand on

	construit un savoir. On ne le construit pas d'une seule manière et en n'utilisant qu'une seule compétence. Par exemple, si tu veux, je ne sais pas moi, acquérir du savoir sur la couture, le point de croix, tu vas aller peut-être regarder sur Internet comment on fait tel point de croix. Après, tu vas avoir besoin d'une deuxième source, peut-être quelqu'un qui t'explique vraiment comment on fait pour tenir l'aiguille. Enfin, je n'y connais rien en point de croix. Tu vois, c'est mon exemple super bien choisi. Ou alors tu vas aller peut-être chercher dans un livre parce que là, tu ne comprends pas ou sur un autre article, sur Internet, voilà. En gros, les compétences que tu vas mettre en œuvre dans l'acquisition de la compétence de faire du point de croix, si tu veux, est quand même une compétence de lecture, peut-être de français par exemple, des compétences de recherche documentaire parce que tu vas essayer de trouver l'article qui concerne ton point de croix. Cela va être des compétences qui sont liées à l'oral, à la discussion, à la qualité d'écoute, à la qualité gestuelle, de reproduction du geste. Tu vois ce que je veux dire ? Cela peut quand même appartenir à plein de champs, si tu veux, qui pourraient être des matières comme le français, comme les langues par exemple, et comme // l'histoire ou la technologie. Ou même l'EPS, parce qu'il faut des capacités physiques particulières pour le point de croix. En fait, en gros, ce que t'as fait, c'est que quand tu as essayé de faire quelque chose, t'as fait jouer différents domaines de compétences pour acquérir quelque chose. Et là qui est le point de croix. *(Comment cette vision-là s'inscrit au CLE ? Parce que je pense au TDD, au temps de décloisonnement //)* Alors, le fantastique. La transposition, elle est simple. Si tu prends le fantastique, t'as le professeur de français qui va arriver avec tous ses outils à lui et t'expliquer que le fantastique, ça se définit comme ça, que Todorov il a dit ce truc-là, et voilà que machin et machin // que c'est une liste de critères, que ce sont des critères qui sont liés à la culture littéraire, qu'ils sont ancrés dans un siècle, le XIXème. Voilà ce que va t'expliquer le prof de français. Il y a le prof de musique, qui fait ce TDD-là, lui qui va dire : « Ah ben le fantastique, c'est tel opéra ou tel morceau etc. Je vais te faire écouter ce que c'est. » Et, en fait, on se rend compte que la notion de fantastique, car le professeur de musique est complètement différent, ne passe pas par les mêmes outils, n'est pas la même que la notion de fantastique qu'utilise le prof de français. Il ne voit absolument pas la même chose en même temps. Le professeur d'anglais, lui, il va aller peut-être proposer des trucs du côté du gothique, dans le meilleur des cas, ou alors il va faire une analyse d'image parce que ce qu'il veut faire atteindre comme compétences, lui, ce n'est pas comprendre la notion de fantastique, c'est de pratiquer de l'anglais et de maîtriser un peu de vocabulaire autour de cette thématique-là. En

	gros, on a une même notion sauf qu'aucune des disciplines ne l'approche de la même manière. *(Et on n'a pas de dialogue entre elles. Je pense que c'est ça l'idée.)* Il n'y a pas de dialogue entre elles sauf que, finalement, dans la construction mentale de ce qu'est le fantastique pour l'élève, il est super important qu'il ait vu trois façons de faire différentes. Du coup, lui, l'image qu'il va se faire des choses va être beaucoup plus complète, beaucoup moins liée à une discipline et donc liée à un domaine scolaire, qui serait détaché du reste de l'humanité et du monde, que quand tu fais jouer trois disciplines. *(Comment tu expliques cette idée que l'élève, lui, voit toutes les dimensions alors que justement, nous, et j'ai envie de dire l'université plus généralement, on a distingué ces fameux champs disciplinaires ?)* On l'a distingué, à mon avis, parce que c'est pratique et parce qu'on a besoin de diviser en petits morceaux ce qui est indivisible naturellement. Ça, c'est complètement intellectuel. C'est le jeu de l'intellect, c'est le jeu du plan, c'est le jeu de diviser, d'organiser une pensée qui, à la base, n'est pas organisée en 3 parties avec des sous-parties et avec des exemples pour justifier les exemples et encore, là, je te parle en termes littéraires, tu vois. Mais je pourrais te parler en termes mathématiques, de concevoir le monde aussi // En théorèmes différents qui vont jouer sur différents aspects ou phénomènes, par exemple. Donc // ça, c'est quand même une grosse tendance de l'intellect humain qui a du mal à voir les choses, qui, pour comprendre quelque chose de global, a besoin d'en voir des morceaux. *(Pour toi, est-ce qu'on enseigne, du coup, l'interdisciplinarité au CLE ?)* Non. Pour moi, on n'enseigne pas l'interdisciplinarité. On se sert de ce qui pourrait être l'interdisciplinarité. T'as bien compris que, pour moi, déjà l'interdisciplinarité, ça n'existe pas. Et d'ailleurs, ça ne s'appelle pas interdisciplinaire au CLE, c'est ça qui est important. C'est un temps de décloisonnement disciplinaire, ce qui est très différent. *(Et la SID ?)* Semaine interdisciplinaire. Là, le terme, il a été fait avant que moi, je sois là. Et je suis contre. Mais c'est comme IDD. Même si ce n'était pas les mêmes termes. Interdisciplinaire, pour moi, ça n'a pas de sens. Transdisciplinaire, ça en a encore moins.

	(Donc ce serait plus du pluridisciplinaire, à la limite //) Oui. Voilà, c'est du pluridisciplinaire, exactement. Mais ça n'empêche pas que c'est important. Parce que toujours pour l'idée que, nous, on a tendance à morceler mais on morcelle pour faire comprendre quelque chose qui est plus vaste. Et le problème de l'école, c'est qu'à force de morceler les savoirs, et je crois que c'est aussi une grosse tendance de tout ce qui touche aux connaissances humaines, le fait de morceler, si tu veux, fait que, parfois, on ne peut plus comprendre le lien qu'il y a entre ce que l'on apprend à l'école et puis la vie de tous les jours ou les compétences qu'on doit avoir en tant que citoyen. En fait, je trouve que le fait, je pense, moi, je pars de ce principe-là en tout cas, je pense qu'en interrogeant une même notion, en utilisant plusieurs compétences et plusieurs façons de faire, plusieurs façons d'aborder un sujet, sous plusieurs angles, plusieurs machins, etc., on arrive à avoir une image de cette chose-là qui est un petit peu plus proche de la réalité que quand on morcelle, et du monde extérieur. *(Alors, comment tu fais dans les TDD ? Les deux disciplines ne vont pas forcément se répondre, dialoguer. Comment ça se passe ?)* Comment tu le construis, en fait ? Ca dépend. Je ne sais pas s'ils t'en ont parlé les deux autres mais, en fait, il y a plusieurs types de TDD. Il y a les TDD où tu es 2 profs 1 classe, les TDD où t'es 3 profs 2 classes. Le 3 profs 2 classes, c'est presque le plus courant. Parce que c'est le plus économique, tout simplement. Et ce n'est pas forcément le plus pertinent. En tout cas, ce n'est pas comme ça qu'il est ressenti par les profs. Moi, je suis assez pour le défendre le 3 profs 2 classes. Mais quand on le construit, en fait, on interroge une notion et on essaie de le construire autour de la notion de projet, c'est-à-dire qu'on doit avoir une réalisation à la fin. C'est comme ça que je le vois. C'est pareil, tu vois, c'est vraiment très personnel. L'idée, c'est qu'on fait une production. Il doit nécessairement y avoir une production et cette production, elle doit mettre en œuvre les différentes approches des différentes disciplines. A un moment donné. *(Pas forcément à la fin, du coup ?)* Pas forcément à la fin. A un moment donné. On fait quelque chose mais pour faire ce quelque chose, on a eu besoin des compétences de ça, de ça et de ça. Du français, de l'anglais et de la musique. Comme je te le disais toute à l'heure, par exemple. *(Tu fais un TDD, toi, en ce moment ?)* Oui, mais alors je fais un TDD en ce moment qui n'a rien à voir

	avec les TDD parce que Julien t'a expliqué, je pense, pour le lycée et pour les classes à examens, les derniers TDD sont surtout des temps de préparation aux examens et de révisions. *(Il m'a expliqué qu'il y avait une espèce de conformité au calendrier scolaire quand on entre vraiment dans la période des révisions. Même chose : j'ai assisté à son TDD destiné à des élèves qui vont se spécialiser en 1ère ES. Lui, il a utilisé une expression particulière : il appelle ça des vrais TDD et des faux TDD.)* Oui, oui, c'est ça, oui. C'est un faux TDD en tant que temps de décloisonnement disciplinaire, si tu veux. Tu ne peux pas appeler temps de décloisonnement disciplinaire un truc qui est un temps de préparation ou de maths et de physiques. Sans qu'il y ait, d'ailleurs, de lien entre les deux. [Bruit de porte] *(Tu le verrais plus comme un temps d'approfondissement, en fait ?)* C'est un temps d'approfondissement ou de préparation à l'examen, ou de préparation à l'année suivante. Moi, en ce moment, je fais un TDD, c'est encore pire que ça, il s'appelle « Préparons nos oraux » avec les 1ères qu'on prépare à l'oral du bac. C'est axé complètement français. Je vais te parler du dernier qui est plus un vrai TDD, qui est donc un TDD qui était sur le fantastique justement. Donc je t'ai pris un exemple qui est assez récent dans ma mémoire. Il y a d'autres TDD qui peuvent fonctionner à 2 profs 1 classe et là, ce qui est intéressant, c'est que toute à l'heure, quand je te parlais du regard, de mettre en regard, en l'occurrence, quand on est 2 profs 1 classe, on n'est pas dans la division des classes en 3 groupes. Ce qui fait que les élèves passent dans tous les ateliers mais on fait bien chacun ce qu'on veut dans notre cours. On a l'idée de la production commune mais on est séparés au milieu sur les temps d'apprentissage. *(Tu n'es pas forcément en train d'intervenir avec ton collègue dans le même espace ?)* C'est même carrément 80% du temps où on n'intervient pas dans le même espace avec un collègue sur les TDD. Du coup, la pluridisciplinarité, c'est vraiment le terme qui convient. Ça pourrait se rapprocher de l'interdisciplinarité si ça existait quand on est 2 profs 1 classe parce que là, ce qui est intéressant, c'est qu'on se regarde faire entre profs et, là, pour le coup, ce qui est intéressant, c'est qu'on essaie, nous, de trouver dans les méthodologies des choses qui sont un petit peu communes ou

	qui fonctionnent de la même manière. Ou alors vraiment de réagir tout de suite, de mettre en regard les deux façons de faire, très rapidement, de façon assez intuitive d'ailleurs, et moi, je trouve de façon assez formatrice pour les élèves parce qu'il y a quelque chose qui se joue dans ces temps-là qui est important quand on est 2 profs. Le prof, à un moment donné, il n'est plus dans sa spécialité. Il est dans la réception de la spécialité de l'autre. Et là, ça devient très intéressant pour l'élève d'observer que les profs, eux aussi // Moi, j'ai fait un TDD français-anglais, par exemple, où je suis nulle en anglais mais c'est intéressant que je sois nulle à ce moment-là parce que je peux aider, je peux comprendre ceux qui ont des difficultés. *(Parce que les élèves te voient te mettre toi-même en difficulté ?)* Mais oui. De me voir en train de chercher et, puis, du coup, moi, je vais développer une stratégie pour essayer de pallier la difficulté et la façon dont, moi, je cherche la stratégie, eux, ils peuvent la réutiliser de cette façon-là, de la chercher en se disant : « Ah oui, tiens, c'est peut-être pas bête comme stratégie. » Pour essayer de dépasser le truc. Donc là, on a fait un TDD avec Marie peut-être qu'elle t'en a parlé, en français-anglais avec des petits, avec des 6èmes. *(On est un petit peu dans la destruction du statut de prof.)* Complètement. C'est vraiment important. Et on l'a fait ensemble. Ce qui est important, c'est qu'elle arrive avec son domaine de compétences, l'anglais, moi j'arrive avec mon domaine de compétences. Là, c'était plutôt du théâtre qu'on faisait. Du théâtre en anglais. Et j'arrivais avec les compétences que j'avais sur le théâtre, sur la mise en scène, sur comment on parle au théâtre, comment on se déplace. Et du coup, elle, à ce moment-là, elle devenait spectatrice de cette matière-là et la façon qu'elle avait de l'interroger est intéressante aussi pour les élèves. On en arrive à la conclusion qu'il n'y a pas d'interdisciplinarité. Par contre, on peut avec des outils et des stratégies qu'on a développés dans une matière réussir à résoudre des problèmes dans une autre discipline. *(Tu as un exemple en tête ?)* Eh bien oui. Par exemple, sur ce TDD-là, parce qu'il y avait le résultat de la pièce de théâtre, parce qu'il fallait bien le dire, parce qu'il fallait se montrer, on a appris à avoir de l'accent, un accent correct sur des trucs qui étaient vraiment très très difficiles en anglais, à la base. Et vraiment, le résultat était épatant. Les élèves de 6èmes, ils ont réussi à apprendre un texte en anglais. T'imagines ? Apprendre un texte par cœur pour un élève de 6ème // déjà, la méthodologie d'apprendre un texte par cœur. Vas-y,

	pas évident du tout. Avec l'accent, en parlant fort, devant tout le monde, avec un costume ridicule. Voilà, avec d'autres élèves avec qui on joue, etc. T'imagines le nombre de compétences, là, qu'on a travaillées ? Juste avec l'idée qu'il va y avoir un projet, hein, c'est ça qui joue aussi beaucoup mais aussi avec le fait de se dire que la théâtralité fait que c'est plus facile d'avoir un accent parce qu'on est dans un personnage et ce personnage-là, il s'exprime en anglais. Donc on peut utiliser le fait d'être quelqu'un d'autre en langue pour apprendre à parler correctement anglais, c'est-à-dire avoir un accent, oser avoir un accent, et l'accent anglais. *(Tes productions, c'est plutôt de l'oral ou plutôt de l'écrit ?)* Ça peut être les deux. Je n'ai aucune préférence là-dessus. Ca dépend ce qu'on veut atteindre comme // sur le fantastique par exemple, on était sur d'abord un moment d'écriture et, après, un moment de mise en voix. On aurait pu aller plus loin avec de la mise en musique etc. Mais le temps limité fait que les projets doivent nécessairement ne pas être trop ambitieux. C'est une des limites du truc et, en même temps, c'est un des intérêts parce que, pour le coup, ça tourne énormément donc les élèves voient plein de combinaisons possibles de matières, avec plein de sujets différents. *(La forme d'évaluation que tu choisis, cela se fait en fonction du projet ?)* Cela se fait en fonction du projet, des matières avec lesquelles je suis, en fonction du niveau, en fonction du nombre de semaines, parce que ça peut être 3 ou 4 semaines. Tu vois, c'est en fonction de plein de choses. Et même des élèves qu'il y a dans le groupe. Il y a des moments, tu sais que tu vas avoir besoin d'une évaluation un peu sur le long terme, plusieurs petites évaluations ou être en train de dire // sur l'implication. Mais je sais que c'est quand même un critère qu'il y a sur tous les TDD que je fais, c'est l'implication sur le long terme, sur l'ensemble du TDD // *(Et dans un monde idéal, comment pourrait-on enseigner l'interdisciplinarité ?)* Non, mais pour moi, on n'enseignera pas l'interdisciplinarité parce qu'elle est impossible. Et il est important de garder cette multitude d'angles, pour regarder une réalité, ou une même chose, ou un même objet. Pour moi, c'est important de garder cette multitude de regards, et de façons de faire, et de méthodologies. Ce n'est pas parce que quelque chose n'est pas divisible qu'il faut nécessairement l'envisager de façon globale. *(Tu es pour cette fragmentation, comme tu le disais ?)*

	Je suis pour la fragmentation et la défragmentation, c'est-à-dire que je suis pour qu'il y ait les deux mouvements. Le problème, c'est que si on s'arrête à la fragmentation, après tu ne fais pas sens avec la réalité. Ce qui est important, c'est qu'il y ait la fragmentation de la réalité, parce que l'être humain ne peut pas, n'a pas l'intelligence suffisante pour saisir les choses dans leur globalité. Il a besoin d'attaquer par un morceau. Je pense que c'est vraiment lié à la pensée. Après, comme tu l'entends, je ne suis pas une neurobiologiste ou je ne sais pas quoi, mais je pense que pour n'importe quelle chose qu'on a à analyser, à voir, à déterminer, on est obligés de l'attaquer par un angle et par un morceau. Tu ne peux pas voir les choses dans leur globalité. La langue, elle est faite de mots. Elle est faite de microcellules de sens. La langue fait que forcément, ta pensée ne peut pas être globale. Elle est linéaire. Elle peut être schématique mais elle passe par un langage. Et si cela passe par un langage, nécessairement déjà, tu es obligée de la réduire par petits bouts, qui vont se suivre, et d'être dans une linéarité et pas du tout dans un concept qui serait global. Ça n'existe pas le concept global. Tu le formes après avoir eu plein de petits bouts. C'est une image mentale. Je me lance dans des trucs, je te jure, que je ne suis pas sûre de maîtriser. Mais c'est comme ça que je le vois. *(Est-ce que cela ne te conviendrait pas bien le fait que tu aies le cours disciplinaire de français d'un côté et les TDD d'un autre côté ?)* Et voilà. Je ne veux pas que tous les cours se fassent en interdisciplinarité car, du coup, on perdrait en précision, en points d'accroche. Il faut qu'il y ait des points d'accroche avant et il faut qu'il y ait un moment aussi où les choses se réunissent, c'est-à-dire qu'à un moment, on refait du global avec les petits bouts. *(Donc ce qui t'intéresse, c'est vraiment le dialogue entre les deux.)* C'est le dialogue entre les deux. C'est pour ça que le CLE, pour moi, dans ce choix-là et cette équipe, mais aussi avec d'autres activités qui sont toutes aussi importantes comme les ateliers, les options d'ouverture culturelle // pour moi, tout ça, l'ensemble fait que // enfin, l'ensemble est intéressant. Après, je ne dis pas qu'on arrive à nos fins à tous les coups. Je ne dis pas qu'un élève en sortant de là a compris comment le monde fonctionnait grâce au CLE. Il faut rester aussi très modeste vis-à-vis de ça, mais je pense que le cheminement intellectuel, lui, il est intéressant et qu'il peut rester chez un élève, c'est-à-dire que cette exigence-là, de revoir les choses de façon globale après les avoir attaquées par un petit bout //

	(Dans la temporalité, pour toi, ce serait plutôt de partir du cours disciplinaire pour éclairer ensuite une vision globale, en fait ?) Non, les deux ensemble, et en même temps. Parce qu'il y a des moments où on attaque la falaise par le petit bout et ça se fait en même temps. On réinterroge le global avec le petit bout qu'on a pris. Ce qu'on a appris dans le global nous aide à réattaquer par un petit bout le machin parce qu'on s'est dit « tiens, le machin peut m'aider pour cette difficulté-là. Elle me serait peut-être utile pour réattaquer ce petit bout de machin. Ou alors : ah oui, tiens. La photographie qu'on a vue en français, par exemple en histoire des arts, ça va en lien avec le cours de physique d'optique. La globalité du pourquoi on nous apprend que l'image est à l'envers, c'est parce qu'il y a une réalité qui s'appelle la photographie au bout du compte et c'est intéressant de savoir comment ça marche. » »
Codes de la retranscription	<u>L'utilisation de la ponctuation :</u> - la présence des guillemets indique que les paroles de l'enseignante enquêtée sont rapportées au discours direct - la présence des parenthèses et de la typographie en italique introduisent les paroles de l'enquêteur rapportées au discours direct - la présence des crochets signale une intervention extérieure - la présence du signe // indique une pause marquée dans le discours de plus d'une seconde

- **<u>Annexe 5 : Analyse du compte-rendu de l'entretien exploratoire n°1</u>**

Thèmes / Pôles	Sous-thèmes	Extraits du compte-rendu de l'entretien	Analyse brute du discours
Pôle didactique	1 - Définition de l'interdisciplinarité	-	-
	2 - Les dispositifs interdisciplinaires au CLE	<u>Extrait 1 :</u> Selon Julien, l'interdisciplinarité au CLE se pratique selon trois modalités différentes : la SID (semaine interdisciplinaire), les TDD (temps de décloisonnement disciplinaire) et la « co-intervention de plusieurs enseignants d'une même discipline, en histoire-géographie par exemple, ou dans le cadre d'ateliers mixant la présence des porteurs du projet. » Julien précise ici qu'il pense à la formation PSC1 (Prévention et Secours Civiques de niveau 1). <u>Extrait 2 :</u> Vieux de 3 ans, le « TDD est encore récent à notre échelle alors que la SID a au minimum 20 ans. Il en est encore au stade de l'expérimentation. ». <u>Extrait 3 :</u> Julien revient sur cette adaptation des sujets des TDD au calendrier scolaire : en fin d'année, et plus spécifiquement pour le niveau lycée, les sujets proposés sont liés au choix de détermination et à la préparation des écrits et oraux du baccalauréat. Julien insiste sur le fait qu'il y a des « vrais TDD », par opposition à ces plages d'option de détermination en fin de 2nde, qui sont « un enseignement d'ouverture, un renforcement, un approfondissement du cours de sciences », actuellement pratiqués au CLE dans le dispositif TDD. Julien prend pour exemple le TDD dans lequel il intervient, intitulé « Laplace et les sciences », destiné à des élèves de 2nde qui s'orienteraient vers une 1ère ES : « c'est un prétexte pour aborder un sujet scientifique et pour communiquer autour des sciences. »	- 2 dispositifs interdisciplinaires au CLE : la SID et le TDD - la « co-intervention » d'enseignants déplace le centre de la réflexion sur l'interdisciplinarité : l'intervention partagée des enseignants est perçue comme interdisciplinaire même s'ils appartiennent à une même discipline du niveau secondaire - des ateliers qui réunissent plusieurs enseignants - l'évolution des deux dispositifs : la SID dans une phase de routinisation alors que le TDD en est à la phase d'expérimentation - le TDD, un dispositif parfois détourné de sa fonction initiale, annonçant un retour du disciplinaire : Les « vrais » TDD, qui sont effectivement des temps de décloisonnement disciplinaire, s'opposent à ceux qui sont utilisés comme les plages d'orientation de détermination en fin de 2nde (qu'il est possible d'envisager, par opposition, comme des « faux » TDD).
	3 - Le découpage temporel d'un	<u>Extrait 4 :</u> Il présente ensuite le découpage	

	TDD	temporel pensé pour son TDD : - temps 1 : orienté vers l'acquisition d'une méthode : du « vulgariser » au « faire comprendre » - temps 2 : déplacement en dehors du CLE à la bibliothèque universitaire pendant une journée entière dans la perspective de mener une recherche documentaire sur le thème choisi lors du temps précédent - temps 3 : finaliser la communication pour le partage du projet <u>Extrait 5 :</u> « Il y a un temps de préparation sur le temps de concertation prévu au CLE. Avant chaque début de période, on se retrouve pendant 1h ou 1h30 en équipe pour préparer ce TDD. » Ce temps de concertation commence par une synthèse, un bilan des anciens TDD tenus, et se poursuit avec une réflexion sur les nouveaux TDD. Pensé comme un « continuum, le TDD est à la fois dense dans une journée et limité dans le temps ».	- une structuration de l'organisation temporelle pensée et réfléchie en trois temps, correspondant à l'avancée dans la démarche réflexive du groupe d'élèves (le choix du thème, une recherche documentaire liée au thème, le compte-rendu de la recherche dans la perspective d'une communication) - le TDD est pensé et préparé en amont en équipe, sur des temps spécifiques
	4 - Les savoirs	-	-
Pôle pédagogique	5 - La production des élèves en TDD	<u>Extrait 6 :</u> « Une tâche finale, une production » doivent être réalisées par les élèves à la fin de la période. <u>Extrait 7 :</u> Il n'y a pas de note en TDD : « il y a validation du TDD si la majorité des critères mentionnés a été observée. » Une trace du TDD reste par le biais de la rédaction d'un document interne destiné au tuteur de l'élève et, au niveau collège, d'une feuille récapitulative destinée aux parents.	- à l'issue du TDD, une production finale (pédagogie de projet, pédagogie des langues vivantes et d'EPS : la notion de « tâche finale ») - l'absence de notation / un vocabulaire lié à l'évaluation par compétences - la conservation d'une trace
	6 - Le groupe d'élèves en TDD	<u>Extrait 8 :</u> Son intervention se poursuit avec des précisions quant à la taille du groupe d'élèves présents en TDD : « la géométrie est variable en fonction des groupes ; il y a adaptation en fonction des situations et, souvent, cohabitation au sein d'un espace. Une double activité peut être menée en parallèle dans le même lieu : un approfondissement pour un groupe, par exemple, tandis que l'autre enseignant présente plus précisément le sujet pour un autre groupe qui en aurait besoin. La	- un groupe d'élèves variable en fonction du TDD - une cohabitation des enseignants variable en fonction du TDD, de même que l'occupation spatiale

		répartition des rôles se fait en amont. » Extrait 9 : « Je pratique plus le travail en petits groupes dans le TDD ».	- Julien privilégie le travail en petits groupes.
	7 - La comparaison entre le TDD et le cours disciplinaire	Extrait 10 : L'expérimentation scientifique en Travaux Pratiques (TP) est prévue en physiques-chimie avec un temps d'observation et un temps de retranscription de cette même observation. « Il y a donc une petite tâche à l'intérieur d'une séance. » Les exercices sont réservés en TD (Travaux Dirigés), au cours desquels il y a « face à face entre l'élève et le texte ».	- un fonctionnement différent, semble-t-il, en TDD par rapport au cours disciplinaire
	8 - Les modèles pédagogiques de référence	Extrait 11 : « Je ne dirais pas que le mot pédagogie est tabou mais // » Extrait 12 : « La pédagogie institutionnelle est là depuis le début. L'école Freinet d'Hérouville reconnaît le projet du CLE. » Extrait 13 : « On est à travers le faire, mais le penser a du mal à surgir // En tant qu'enseignant, je dois, moi, me positionner dans ce moment-là. Il y a un véritable partage de pratiques. Et je me demande : comment me positionner dans cette mise en œuvre ? » Extrait 14 : Julien ne fait le lien entre la notion de « tâche finale » qu'il vient d'employer et l'emprunt aux méthodes actuelles d'enseignement des langues vivantes qu'après une intervention de ma part. Il continue en disant que « les méthodes pédagogiques divergent et se partagent.» Extrait 15 : Cet entretien se clôture avec la mention d'écrits de référence, qui ne sont pas, selon Julien, ceux des pédagogues, mais ceux écrits par les membres du CLE pour les membres du CLE.	-l'indicible pédagogie ? - l'apport de la pédagogie institutionnelle et la reconnaissance de l'école Freinet - la difficulté de réfléchir à ses propres pratiques - le positionnement de l'enseignant dans cette communauté - la tâche finale - des écrits de référence au cœur de la transmission des pratiques dans la communauté cléenne
Pôle anthropologique	9 - L'identité de l'enseignant en question	Extrait 16 : « [Le TDD] demande à chacun d'être disponible en tant que professeur disciplinaire et en tant que porteur d'un sujet. »	- la place de la discipline dans la construction de l'identité de l'enseignant, porteur

		Extrait 17 : « On est à travers le faire, mais le penser a du mal à surgir // En tant qu'enseignant, je dois, moi, me positionner dans ce moment-là. Il y a un véritable partage de pratiques. Et je me demande : comment me positionner dans cette mise en œuvre ? »	d'un sujet - l'acteur / l'analyste-penseur ; le praticien / le chercheur - l'individu / la société
	10 - L'identité de l'élève en question	-	-
	11 - Les disciplines comme médiations symboliques	Extrait 18 : « L'expérimentation scientifique en Travaux Pratiques (TP) est prévue en physiques-chimie avec un temps d'observation et un temps de retranscription de cette même observation. « Il y a donc une petite tâche à l'intérieur d'une séance. » Les exercices sont réservés en TD (Travaux Dirigés), au cours desquels il y a « face à face entre l'élève et le texte ». »	- le champ disciplinaire, voire bidisciplinaire, physique-chimie : l'importance de l'expérimentation scientifique centrée sur une double temporalité, l'observation et la retranscription de cette même observation ; l'importance du face à face, de la confrontation, élève / texte
	12 - Le système des connaissances	-	-

- **<u>Annexe 6 : Analyse de l'entretien exploratoire n°2</u>**

Thèmes / Pôles	Sous-thèmes	Extraits de l'entretien	Analyse brute du discours
Pôle didactique	1 - Définition de l'interdisciplinarité	<u>Extrait 1 :</u> « L'interdisciplinarité, ce n'est pas travailler à deux matières. C'est faire deux matières en même temps. Mais vraiment en même temps. C'est-à-dire ne pas avoir une séance d'anglais et de français sur un même thème. Pour moi, c'est faire le français en anglais, ou faire des maths en anglais, ou faire de la physique en anglais. C'est vraiment utiliser ma matière pour faire une autre matière. »	- définition de l'interdisciplinarité qui brouille les frontières disciplinaires : il y aurait dissolution, dilution des disciplines les unes dans les autres en interdisciplinarité
	2 - Les dispositifs interdisciplinaires au CLE	Seul le TDD est apparu comme dispositif interdisciplinaire dans le discours de Marie. <u>Extrait 2 :</u> « Du coup, il a refait le logiciel, on l'a fait ensemble. C'était créer une carte interactive sur une ville. Il devait choisir une ville anglaise et créer, pour faire sur le site, des petites bulles pour écrire en anglais. Il a fallu qu'il explique aux élèves comment on faisait la carte : il fallait faire « *file*, fichier, enregistrer sous.» » <u>Extrait 3 :</u> « Il m'est arrivé en lettres de le faire avec des 6èmes à un niveau trop ambitieux. On s'est dit : on va faire *The little red riding hood, Le petit chaperon rouge*. » <u>Extrait 4 :</u> « Le texte était en anglais, les exercices utilisaient l'anglais. Mais on n'était pas dans les ordres donnés en anglais, dans le tout anglais. Je ne pense pas que ce soit possible d'avoir une interdisciplinarité complète en petite classe en anglais. Au CLE, on l'a essayé mais on n'a pas réussi à s'y tenir. » <u>Extrait 5 :</u> « Après, il y a toujours des moments de bilan qui se font dans la langue maternelle pour se dire ce qui a été, ce qui n'a pas été. A la fin, tout le monde présente sa	- le rôle de l'enseignant non-spécialiste de la discipline, qui explique en anglais la méthode à suivre - le problème du niveau des élèves : le projet en interdisciplinarité peut se révéler être trop ambitieux - les limites de l'interdisciplinarité : l'impossibilité d'utiliser le tout anglais avec une classe du niveau collège de type 6ème - le retour à la langue maternelle pour permettre aux élèves de tout verbaliser, alors libérés de la difficulté

		publication. A la fin, on dit alors : « Et alors qu'est-ce que vous avez compris, les autres ? Qu'est-ce qui a été ? » Il y a quand même un retour au français à la fin. » <u>Extrait 6 :</u> « Un sur les débats en physique. Avec l'idée de notion de progrès. Parce que c'est du programme qu'on fait. C'est autour de la science et des progrès scientifiques. »	imposée par la barrière de la langue, pendant les temps de bilan - l'un des TDD que l'enseignante a fait cette année renvoie au programme de physique et aux sciences
	3 - Le découpage temporel d'un TDD	-	-
	4 - Les savoirs	<u>Extrait 7 :</u> « Je favorise le quantitatif au qualitatif. »	- la communication orale prime sur la qualité des interventions des élèves
Pôle pédagogique	5 - La production des élèves en TDD	<u>Extrait 8 :</u> « Depuis qu'on a fait les TDD, on fait dans le projet. On ne peut pas faire de l'anglais pour faire de l'anglais. Il faut que ce soit vraiment actionnel. Mais ce n'était pas du tout acquis dans la tête des collègues. Si, il y a la pédagogie de projet. » <u>Extrait 9 :</u> « Tâche finale, ce n'était pas du tout quelque chose de partagé. La différence entre projet et tâche finale, c'est que le projet n'a pas forcément de tâche. C'est très proche mais, pour moi, la tâche, c'est une partie du projet. La tâche finale, c'est ce qu'on va faire à la fin qui sera l'aboutissement du projet. Mais le projet, c'est plus global. » <u>Extrait 10 :</u> « A la fin de la tâche finale, il y a toujours inter-évaluation et autoévaluation. L'évaluation dialoguée, en fait. Il y a des critères, au début. Des fois, c'est juste, on s'autoévalue. Si tu leur demandes en tâche finale de faire un exposé, ce sont les critères traditionnels d'un exposé : il faut que ce soit structuré, clair, cohérent, illustré avec des exemples précis. Mes collègues de SES et de maths, ils sont hyper là-dessus et moi aussi. C'est tout ce qui est compétences transversales	- pédagogie de projet - perspective actionnelle - distinction entre tâche finale / pédagogie de projet --- > la tâche finale comme une partie du projet et le projet perçu comme un aboutissement - le mode d'évaluation retenu : l'inter-évaluation entre pairs et l'autoévaluation = disparition de la figure de l'enseignant dans le processus d'évaluation des élèves qui n'est pas si évidente puisqu'elle revient sur l'idée d'une évaluation différenciée contenu / forme, répartie entre collègues

		qu'on va évaluer ensemble. Ça m'arrive de faire des évaluations différenciées : le collègue de physique évalue le contenu et, moi, je fais plutôt le retour critique en termes de forme. Mais on se retrouve à un moment donné. »	- des critères évoqués en amont
	6 - Le groupe d'élèves en TDD	Extrait 11 : « Il peut y avoir des travaux de groupes où on a prévu que les gosses peuvent aller où ils veulent. »	- c'est une possibilité sans être une règle générale, avec une libre circulation des élèves
	7 - La comparaison entre le TDD et le cours disciplinaire	Extrait 12 : « Au collège, le tout anglais, c'est compliqué. Si on y arrive en cours, en interdisciplinarité, c'est plus difficile. C'est la première année que je faisais ça. On a eu vachement de mal à leur faire faire en théâtre et, en anglais, il y a eu des ratages. » Extrait 13 : « J'enseigne différemment parce qu'on est deux. J'utilise l'autre enseignant pour libérer la parole. Et je n'ai pas cet outil-là quand je suis en cours disciplinaire. » Extrait 14 : « Par exemple, on fait un truc avec le collègue de SES sur la nouvelle économie : comment on est attirés par certaines choses et pas par d'autres. Le collègue de SES, il fait un cours assez magistral en temps normal. Là, on va les mettre directement en action. On invente la situation où ils arrivent et il y a des chocolats sur leur table : il y en a qui vont manger le chocolat et pas d'autres. C'est à eux de réfléchir sur le pourquoi certains mangent le chocolat et pas d'autres. Amener le chocolat dans ton cours de SES à 8h le lundi matin dans une semaine normale, tu le fais pas parce que tu fais ton cours de SES. Alors qu'en TDD, le fait qu'on ait du temps, qu'on soit à deux, qu'on ne travaille jamais ensemble, on se dit qu'on va faire ça. » Extrait 15 : « Dans mes cours, je fais vraiment les deux. J'alterne une tâche finale écrite et une tâche finale orale. Mais en TDD, je suis très tentée par l'oral. Ce qui me plaît le plus, ce	- les limites du tout en anglais dans les classes de collège : ce n'est pas possible en interdisciplinarité - un enseignement différent car une parole, une figure, une place partagée entre deux personnes, avec l'idée d'une réification voire d'un asservissement possible de l'autre - le TDD permet de faire entrer des objets, des supports, des outils qui n'ont pas leur place dans un cours disciplinaire, selon le discours de l'enseignante - le TDD et la tentation de la tâche finale orale, afin de privilégier une communication orale et de libérer la parole

		qui me permet de faire de l'anglais, c'est quand même l'oral. En TDD, je privilégie énormément la langue, la communication orale. »	
	8 - Les modèles pédagogiques de référence	Extrait 16 : « L'influence, c'est les langues en général, et puis, l'EPS aussi, qui est sur une réflexion de mise en pratique. Et puis sinon // quand on fait des TDD, j'ai l'impression que c'est plus ludique. On réfléchit à deux et on est plus inventifs. Le TDD empêche ce truc de dire « on fait un cours ». » Extrait 17 : « Moi, je reprends mais je ne corrige pas la faute ; je reprends son erreur en ne la faisant pas. Et c'est ça qui va faire qu'à un moment, un gamin ne va plus la faire. Il entend plusieurs fois, je le corrige. Je continue la conversation en utilisant la structure qu'il a ratée de manière correcte. »	- les influences : l'EPS et les langues vivantes - on est dans le ludique et pas dans le cours - la prise en compte de l'erreur dans le processus d'apprentissage
Pôle anthropologique	9 - L'identité de l'enseignant en question	Extrait 18 : « C'est permettre aux élèves d'avoir une autre vision des enseignants. Moi, dans ma matière, il y a plein de gamins qui ont du mal à parler anglais parce qu'ils ont peur de l'image qu'ils vont renvoyer et, en fait, c'est permettre aux profs de se mettre en danger quelque part, pour aider les élèves à apprendre et à apprendre mieux. » Extrait 19 : « Moi, quand je fais de l'interdisciplinarité, je me rends compte que les élèves parlent beaucoup plus, ceux qui sont en difficulté, avec mon autre collègue en anglais, qu'avec moi en anglais. Parce qu'ils se sentent mieux par rapport à lui, parce qu'ils se disent que lui, il a du mal aussi. Donc pour moi, c'est ça, l'avantage de l'interdisciplinarité. » Extrait 20 : « C'est la difficulté de travailler avec le collègue avant et de le convaincre qu'il va parler anglais tout le temps. » Extrait 21 : « Et puis, j'ai des collègues qui ne parlent pas anglais, qui parlent très mal anglais. Mais je n'en ai aucun	- l'autre enseignant est mis en danger puisqu'il n'est pas expert de cette discipline : cette mise en danger rassure et met les élèves en confiance - l'avantage de l'interdisciplinarité, c'est le développement d'une communication sans barrières entre l'enseignant qui se met en danger et les élèves en difficulté - la difficulté de l'interdisciplinarité, c'est le travail ensemble et que le collègue accepte d'utiliser une langue qui n'est pas la sienne - l'enseignant non expert dans la

		qui ne parle pas du tout l'anglais. Donc, à chaque fois, par exemple le collègue de techno, il a très très peur de l'anglais et on s'est engueulés pendant la préparation du TDD parce que je disais non, moi, je ne fais pas un côté techno et un côté anglais. Et, en fait, il a été super content à la fin de l'avoir fait. » <u>Extrait 22 :</u> « Et ça, il ne voulait pas le faire en anglais. Mais l'informatique, ça l'a rassuré. Au final, il l'a fait parce que tout ce qui est sa matière, il connaît déjà. Il l'a fait et il était super content. Et l'apport pour les élèves, il est multiplié par dix. » <u>Extrait 23 :</u> « Le collègue est en difficulté. Ce n'est pas du faux. Mes collègues ont vachement de mal. C'est dramatique, c'est la France. Tout le monde dit « on ne sait pas parler anglais » alors que tout le monde parle anglais. Tous mes collègues parlent anglais. C'est hallucinant, c'est extraordinaire. Il y a une culture du « je ne parle pas assez bien l'anglais, et donc je préfère dire que je ne sais pas du tout parler anglais et m'empêcher d'échanger ». J'ai l'impression que j'enseigne à des collègues des fois. » <u>Extrait 24 :</u> « Evidemment, je dois être le modèle. » <u>Extrait 25 :</u> « Parce que moi, je corrige mon collègue et il l'accepte. »	discipline a toujours certaines connaissances qui s'y réfèrent, contrairement à ce qu'il croit - le vocabulaire scientifique et technique lié à la discipline de l'enseignant non expert le rassure et le conforte dans son expertise disciplinaire - à la non expertise de l'enseignant se superposent ses représentations de l'autre discipline et celles de la société française - l'enseignant expert reste le modèle à suivre - l'erreur est admise et son statut est reconnu dans le processus d'apprentissage chez l'autre collègue
	10 - L'identité de l'élève en question	<u>Extrait 26 :</u> « Et le fait qu'ils disent ça aux élèves, ça continue à créer ce blocage qu'il peut y avoir. Alors que plein de français parlent anglais. » <u>Extrait 27 :</u> « Le fait d'être seul à travailler sur leur truc de groupe, puis de revenir, puis qu'on passe comme ça, ça leur plaît, ils ont l'impression d'être grands. »	- les représentations des enseignants véhiculées en interdisciplinarité peuvent bloquer les élèves - les bénéfices du travail en groupe pour l'élève

	11 - Les disciplines comme médiations symboliques	Extrait 28 : « C'est vraiment utiliser ma matière pour faire une autre matière. » Extrait 29 : « C'est tout ce qui est compétences transversales qu'on va évaluer ensemble. »	- la réduction d'une matière pour en servir une autre - l'importance des compétences transversales en interdisciplinarité
	12 - Le système des connaissances	Extrait 30 : « Un sur les débats en physique. Avec l'idée de notion de progrès. Parce que c'est du programme qu'on fait. C'est autour de la science et des progrès scientifiques. »	- le savoir scientifique privilégié, mis en lumière par la langue anglaise

- **<u>Annexe 7 : Analyse de l'entretien exploratoire n°3</u>**

Thèmes / Pôles	Sous-thèmes	Extraits de l'entretien	Analyse brute du discours
Pôle didactique	1 - Définition de l'interdisciplinarité	<u>Extrait 1 :</u> « Et moi, c'est à partir de là que j'ai commencé à réfléchir à ça et à me dire qu'il n'y avait pas de réelle interdisciplinarité au sens qu'on veut bien lui donner, c'est-à-dire avec le présupposé qu'il y a quelque chose de commun à toutes les disciplines et une manière de faire, ou une méthodologie, ou une manière de penser, qui serait commune à toutes les disciplines. »	- il n'y a pas d'interdisciplinarité possible car le postulat de départ supposant qu'il existerait quelque chose de commun à toutes les disciplines est erroné
		<u>Extrait 2 :</u> « Parce que je pars du principe qu'il n'existe pas d'interdisciplinarité. Mais ce n'est pas parce que je pars de ce principe-là que j'estime qu'il est inutile de travailler en mettant en regard, et tu vois, le terme est choisi aussi, plusieurs disciplines. »	- il n'existe pas d'interdisciplinarité mais le travail pluri / multidisciplinaire est utile pour montrer que les disciplines portent un regard les unes sur les autres
	2 - Les dispositifs interdisciplinaires au CLE	<u>Extrait 3 :</u> « Et d'ailleurs, ça ne s'appelle pas interdisciplinaire au CLE, c'est ça qui est important. C'est un temps de décloisonnement disciplinaire, ce qui est très différent. »	- le TDD n'est pas un dispositif interdisciplinaire mais de décloisonnement disciplinaire
		<u>Extrait 4 :</u> « Semaine interdisciplinaire. Là, le terme, il a été fait avant que moi, je sois là. Et je suis contre. Mais c'est comme IDD. Même si ce n'était pas les mêmes termes. Interdisciplinaire, pour moi, ça n'a pas de sens. »	- la SID porte mal son nom puisque l'interdisciplinarité n'existe pas
		<u>Extrait 5 :</u> « C'est un faux TDD en tant que temps de décloisonnement disciplinaire, si tu veux. Tu ne peux pas appeler temps de décloisonnement disciplinaire un truc qui est un temps de préparation ou de maths et de physiques. »	- le retour du disciplinaire dans les TDD : un approfondissement de maths ou de physiques n'est pas un temps de décloisonnement
		<u>Extrait 6 :</u> « C'est un temps d'approfondissement ou de préparation à l'examen, ou de préparation à l'année suivante. Moi, en ce moment, je fais un TDD, c'est	- le retour au disciplinaire dans le but de préparer les élèves à l'examen national

		encore pire que ça, il s'appelle « Préparons nos oraux » avec les 1ères qu'on prépare à l'oral du bac. C'est axé complètement français. »	
	3 - Le découpage temporel d'un TDD	-	-
	4 - Les savoirs	Extrait 7 : « En gros, on fonctionne tous de cette manière-là quand on construit un savoir. On ne le construit pas d'une seule manière et en n'utilisant qu'une seule compétence. » Extrait 8 : « En gros, on a une même notion sauf qu'aucune des disciplines ne l'approche de la même manière. »	- la construction du savoir ne se fait jamais de manière unique, unilatérale et en ne convoquant qu'une seule compétence - la fiction de l'interdisciplinarité : c'est d'avoir une même notion sans qu'aucune discipline ne la définisse et ne la présente de la même manière
Pôle pédagogique	5 - La production des élèves en TDD	Extrait 9 : « L'idée, c'est qu'on fait une production. Il doit nécessairement y avoir une production et cette production, elle doit mettre en œuvre les différentes approches des différentes disciplines. A un moment donné. » Extrait 10 : « Par exemple, sur ce TDD-là, parce qu'il y avait le résultat de la pièce de théâtre, parce qu'il fallait bien le dire, parce qu'il fallait se montrer, on a appris à avoir de l'accent, un accent correct sur des trucs qui étaient vraiment très très difficiles en anglais, à la base. Et vraiment, le résultat était épatant. Les élèves de 6èmes, ils ont réussi à apprendre un texte en anglais. » Extrait 11 : « Ca dépend ce qu'on veut atteindre comme // sur le fantastique par exemple, on était sur d'abord un moment d'écriture et, après, un moment de mise en voix. On aurait pu aller plus loin avec de la mise en musique etc. »	- une production finale à réaliser, centrée sur les différentes approches des disciplines - l'objectif « jouer une pièce de théâtre » place les élèves dans une situation d'apprentissage spécifique qui leur donne envie d'apprendre - la production finale peut être écrite ou orale, en fonction de l'objectif poursuivi
	6 - Le groupe d'élèves en TDD	-	-
	7 - La comparaison entre le TDD et le	-	-

	cours disciplinaire		
	8 - Les modèles pédagogiques de référence	-	-
Pôle anthropologique	9 - L'identité de l'enseignant en question	Extrait 12 : « C'est lui [le professeur-documentaliste] qui avait les compétences qui permettaient aux élèves de travailler sur cette notion de recherche documentaire et d'apprentissage de la recherche documentaire : le fait de retransmettre des informations sous une forme ou une autre, etc. Et nous, on était presque instrumentalisés. Donc, il y avait l'idée, par exemple, que les maths étaient là pour vérifier que les données ou les informations qui avaient été sélectionnées par les élèves étaient des informations correctes. » Extrait 13 : « Oui, au service de. » Extrait 14 : « Le prof, à un moment donné, il n'est plus dans sa spécialité. Il est dans la réception de la spécialité de l'autre. Et là, ça devient très intéressant pour l'élève d'observer que les profs, eux aussi // » Extrait 15 : « Et du coup, elle, à ce moment-là, elle devenait spectatrice de cette matière-là et la façon qu'elle avait de l'interroger est intéressante aussi pour les élèves. » Extrait 16 : « Je me lance dans des trucs, je te jure, que je ne suis pas sûre de maîtriser. Mais c'est comme ça que je le vois. »	- l'instrumentalisation des enseignants non experts pour mettre en avant la discipline et le savoir privilégiés - la reconnaissance d'un enseignant expert apte à évaluer les élèves - l'idée d'un asservissement - l'enseignant non expert est dans la réception de la discipline de l'autre - champ lexical lié au regard : être spectateur de la discipline de l'autre - le sujet enseignant réflexif
	10 - L'identité de l'élève en question	Extrait 17 : « Il n'y a pas de dialogue entre elles [entre disciplines] sauf que, finalement, dans la construction mentale de ce qu'est le fantastique pour l'élève, il est super important qu'il ait vu trois façons de faire différentes. Du coup, lui, l'image qu'il va se faire des choses va être beaucoup plus complète, beaucoup moins liée à une discipline et donc liée à un domaine scolaire, qui serait détaché du reste de l'humanité et du monde, que quand	- un savoir scolaire lié à une représentation du monde complète et totale - cette pluri/multidisciplinarité institue l'élève en tant que sujet-dans-le-monde

		tu fais jouer trois disciplines. » <u>Extrait 18 :</u> « De me voir en train de chercher et, puis, du coup, moi, je vais développer une stratégie pour essayer de pallier la difficulté et la façon dont, moi, je cherche la stratégie, eux, ils peuvent la réutiliser de cette façon-là, de la chercher en se disant : « Ah oui, tiens, c'est peut-être pas bête comme stratégie. » » <u>Extrait 19 :</u> « Il faut rester aussi très modeste vis-à-vis de ça, mais je pense que le cheminement intellectuel, lui, il est intéressant et qu'il peut rester chez un élève, c'est-à-dire que cette exigence-là, de revoir les choses de façon globale après les avoir attaquées par un petit bout // »	- l'enseignant mis en danger met en place des stratégies mentales, réutilisables pour les élèves - la construction globale d'un savoir à l'issue de cette construction par fragments ou morceaux
	11 - Les disciplines comme médiations symboliques	<u>Extrait 20 :</u> « Si tu prends le fantastique, t'as le professeur de français qui va arriver avec tous ses outils à lui et t'expliquer que le fantastique, ça se définit comme ça, que Todorov il a dit ce truc-là, et voilà que machin et machin // que c'est une liste de critères, que ce sont des critères qui sont liés à la culture littéraire, qu'ils sont ancrés dans un siècle, le XIXème. Voilà ce que va t'expliquer le prof de français. » <u>Extrait 21 :</u> « Il y a le prof de musique, qui fait ce TDD-là, lui qui va dire : « Ah ben le fantastique, c'est tel opéra ou tel morceau etc. Je vais te faire écouter ce que c'est. » Et, en fait, on se rend compte que la notion de fantastique, car le professeur de musique est complètement différent, ne passe pas par les mêmes outils, n'est pas la même que la notion de fantastique qu'utilise le prof de français. Il ne voit absolument pas la même chose en même temps. » <u>Extrait 22 :</u> « Le professeur d'anglais, lui, il va aller peut-être proposer des trucs du côté du gothique, dans le meilleur des cas, ou alors il va faire une analyse d'image parce que ce	- la médiation symbolique : la discipline « français » et la notion de fantastique - la médiation symbolique : la discipline « éducation musicale » et la notion de fantastique - la médiation symbolique : la discipline « anglais » et

		qu'il veut faire atteindre comme compétences, lui, ce n'est pas comprendre la notion de fantastique, c'est de pratiquer de l'anglais et de maîtriser un peu de vocabulaire autour de cette thématique-là. »	la notion de fantastique
	12 - Le système des connaissances	<u>Extrait 23 :</u> « On l'a distingué, à mon avis, parce que c'est pratique et parce qu'on a besoin de diviser en petits morceaux ce qui est indivisible naturellement. Ça, c'est complètement intellectuel. C'est le jeu de l'intellect, c'est le jeu du plan, c'est le jeu de diviser, d'organiser une pensée qui, à la base, n'est pas organisée en 3 parties avec des sous-parties et avec des exemples pour justifier les exemples et encore, là, je te parle en termes littéraires, tu vois. » <u>Extrait 24 :</u> « Donc // ça, c'est quand même une grosse tendance de l'intellect humain qui a du mal à voir les choses, qui, pour comprendre quelque chose de global, a besoin d'en voir des morceaux. » <u>Extrait 25 :</u> « Et le problème de l'école, c'est qu'à force de morceler les savoirs, et je crois que c'est aussi une grosse tendance de tout ce qui touche aux connaissances humaines, le fait de morceler, si tu veux, fait que, parfois, on ne peut plus comprendre le lien qu'il y a entre ce que l'on apprend à l'école et puis la vie de tous les jours ou les compétences qu'on doit avoir en tant que citoyen. » <u>Extrait 26 :</u> « […] on arrive à avoir une image de cette chose-là qui est un petit peu plus proche de la réalité que quand on morcelle, et du monde extérieur. » <u>Extrait 27 :</u> « Ce n'est pas parce que quelque chose n'est pas divisible qu'il faut nécessairement l'envisager de façon globale. » <u>Extrait 28 :</u> « Je suis pour la fragmentation et la	- la construction intellectuelle du savoir, normalement indivisible, mais fragmentée par morcellement --- > lien analogique avec l'idée d'organiser sa démarche réflexive en trois parties selon le principe dialectique - démarche réflexive issue de la formation en lettres - le fonctionnement de l'intellect humain et ses conséquences sur le savoir - le morcellement des savoirs expliquerait la rupture entre l'école et la vie en société - ce que permet la pluri/multidisciplinarité dans la représentation du monde qu'elle offre -indivisibilité / divisibilité du savoir - fragmentation /

		défragmentation, c'est-à-dire que je suis pour qu'il y ait les deux mouvements. Le problème, c'est que si on s'arrête à la fragmentation, après tu ne fais pas sens avec la réalité. Ce qui est important, c'est qu'il y ait la fragmentation de la réalité, parce que l'être humain ne peut pas, n'a pas l'intelligence suffisante pour saisir les choses dans leur globalité. Il a besoin d'attaquer par un morceau. Je pense que c'est vraiment lié à la pensée. »	défragmentation --- > l'enseignement disciplinaire est nécessaire pour parvenir, ensuite, à un tout
		<u>Extrait 29 :</u> « La langue, elle est faite de mots. Elle est faite de microcellules de sens. La langue fait que forcément, ta pensée ne peut pas être globale. Elle est linéaire. Elle peut être schématique mais elle passe par un langage. Et si cela passe par un langage, nécessairement déjà, tu es obligée de la réduire par petits bouts, qui vont se suivre, et d'être dans une linéarité et pas du tout dans un concept qui serait global. Ça n'existe pas le concept global. Tu le formes après avoir eu plein de petits bouts. C'est une image mentale. »	- l'influence du système linguistique sur la construction du savoir
		<u>Extrait 30 :</u> « Et voilà. Je ne veux pas que tous les cours se fassent en interdisciplinarité car, du coup, on perdrait en précision, en points d'accroche. Il faut qu'il y ait des points d'accroche avant et il faut qu'il y ait un moment aussi où les choses se réunissent, c'est-à-dire qu'à un moment, on refait du global avec les petits bouts. »	- le temps disciplinaire nécessaire pour, dans un deuxième temps, passer au temps interdisciplinaire = l'idée du point d'accroche

- **<u>Annexe 8 : Compte-rendu de l'observation libre et directe</u>**

<u>Compte-rendu</u> L'observation libre et directe	
Contextualisation de l'observation	Cette observation a eu lieu au cours d'une séance double de TDD, un vendredi en fin de matinée et en début d'après-midi, au cours de la même journée. Ce TDD s'intitulait « Laplace et les sciences » et intervenait en période 8 de l'année scolaire, à la fin du mois d'avril. Il s'agissait des deux dernières séances de ce TDD et ce vendredi était la veille des vacances scolaires de Pâques. Deux enseignants intervenaient dans ce TDD : Julien, enseignant en physiques-chimie, et Nicolas, enseignant en mathématiques, dont les prénoms ont été modifiés. Le groupe d'élèves concerné ne correspondait pas à un groupe-classe : il était composé d'élèves d'un niveau 2nde, qui se destinait à une 1ère ES. Ils sont 15 élèves répartis dans 5 groupes ; un nouvel élève arrive dans la matinée. Le lieu de l'observation est la salle de classe.
Le temps de de l'observation	L'observation a eu lieu sur une séance double en TDD. Le temps de cette observation a été déterminé par la compatibilité entre les emplois du temps de l'enquêteur et de l'équipe enseignante du CLE. L'enquêteur était déjà sur place durant cette journée.
Position de l'observateur	Cette observation se centre essentiellement sur les pratiques professionnelles des enseignants, plus spécifiquement liées aux pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner l'interdisciplinarité dans cette séance double en TDD. Elle s'inscrit dans la triangulation méthodologique retenue dans le cadre de cette recherche et vient compléter les discours des enseignants du CLE. Les élèves ne sont pas totalement écartés de l'observation mais ils n'en sont pas les sujets principaux. Cette observation a essentiellement tenu compte des activités des enseignants, de leurs interventions orales, de leurs déplacements à l'intérieur de la salle et à l'extérieur de celle-ci, dans le respect de la chronologie des évènements.
L'entrée dans la salle de classe	L'observation d'une séance en TDD avait été évoquée à l'issue d'une conversation avec Julien, professeur de physiques-chimie, qui a participé aux entretiens exploratoires également, et qui a volontairement proposé son TDD et celui de son collègue de mathématiques. Une fois la date retenue, il restait à se présenter à l'ensemble du groupe d'élèves, ce qui a été fait oralement et publiquement par l'enquêteur. L'idée était de mettre les élèves en confiance pour que le comportement de ceux-ci se rapproche le plus

	possible de celui qu'ils ont sans la présence de l'enquêteur. Une table a été attribuée spécifiquement à l'usage de l'enquêteur, à distance et en retrait de l'ensemble des intervenants. Sa participation n'avait pas été prévue au départ et celle-ci n'a été que de très courte durée, car un groupe d'élèves a choisi de venir à sa rencontre pour l'interroger sur la définition d'un mot.
Les étapes de l'observation	La méthode choisie pour rendre compte de cette observation libre et directe consiste à présenter les premières analyses à l'issue des différents documents produits au cours de cette observation : l'aménagement de l'espace de la salle de classe, la chronique d'activités et les déambulations des deux enseignants. • <u>L'aménagement de l'espace de la salle de classe :</u> La disposition des tables et des chaises changera trois fois au cours de cette séance double ; elle correspond aux trois temps de ce TDD. - Pendant le premier temps, les tables sont disposées en rectangle, ou en U fermé. Les élèves sont assis côte à côte et peuvent se regarder et se parler en face à face. Les deux enseignants sont côte à côte, assis sur un côté de ce rectangle, face à l'ensemble des élèves. Cette disposition semble avoir une fonction double : elle permet à la fois aux enseignants de présenter la séance du jour en s'adressant à tous et aux élèves de prendre la parole librement, notamment grâce à l'effet de proximité créé. L'enquêteur est situé à l'extérieur du groupe et de ce rectangle, assis à une table de la rangée la plus proche de la fenêtre. D'autres tables sont disposées en cars et encadrent ce rectangle. - Pendant le deuxième temps, le travail en groupes amène un changement dans la disposition de la salle de classe. Les deux enseignants et les élèves quittent en grande majorité leur placement initial pour se répartir sur les autres tables disposées à l'extérieur du rectangle, et rassemblées par deux pour l'occasion. - Pendant le troisième temps, un troisième aménagement de la salle est observé : un mouvement de retour vers le centre est opéré. Les tables ont disparu et les chaises sont disposées en demi-cercle afin de faciliter l'exercice de la prise de parole et le compte-rendu. Les deux enseignants sont assis à côté l'un de l'autre, en bout d'arc de cercle. • <u>La chronique d'activités</u> Celle-ci sera retranscrite en tenant compte de la chronologie précise des évènements et en reprenant le déroulement en trois temps introduit ci-dessus. Pendant le premier temps de 9h45 à 10h01, les deux

	enseignants se répartissent la parole, font un point sur les attentes du jour et laissent la parole aux élèves pour qu'ils puissent poser des questions. Julien prend la parole le premier et rappelle qu'il s'agit de la dernière séance : l'objectif de la matinée est de se répartir en groupes pour avancer dans la préparation du compte-rendu et l'objectif de l'après-midi est de rendre compte des recherches de chaque groupe, puis de faire un bilan de ce TDD. Il liste également les attentes : « L'impression que j'ai eue sur le moment. Ce qu'on attend sur la tâche finale : c'est de faire passer la source même d'un questionnement. Pourquoi ce questionnement et comment le faire passer ? Et les autres doivent suivre votre questionnement. Bien sûr, on s'est répartis les tâches. Mais on ne laisse pas quelqu'un sans reformuler, on aide les camarades un peu comme les profs en cours. La 2ème chose, c'est l'articulation entre vous : comment vous allez vous passer la parole ? Ce n'est pas un exposé. Je dois être capable de m'arrêter. Chacun doit jouer son rôle : nous, non pas d'interrompre pour le plaisir d'interrompre, mais pour laisser la place à cette remarque. C'est pour ça qu'on vous a demandé de ne pas avoir un support. […] Ça permet d'enrichir notre propre questionnement. De mettre en place le comment on questionne un sujet. Quand on loupe la première étape, ça fait un boulot un peu fadasse mais qu'est-ce qu'on en retirera comme recherche ? Ça va se traduire dans la grille de critères : la curiosité, questions, développer une démarche documentaire, faire appel aux autres dans sa démarche (au sein du petit groupe mais aussi du grand groupe), être prêt à entendre les autres. C'est clair sur les critères ? Je te laisse présenter. Tu continues ? _ Faut savoir équilibrer le travail, se le répartir. Est-ce que vous avez été capables de vous répartir le questionnement ? De venir nous voir ? Etre responsable. D'aller au bout de la tâche, continue Nicolas. _ Le risque, c'est soit la pauvreté ou alors continuer à avancer dans plein de directions et on peut être perdus devant l'ensemble des directions prises. Deux derniers items : la communication. Donc on vous a interdit de projeter quoi que ce soit. Schéma qu'on fait, avec des explications au fur et à mesure, dans l'oralité, la discussion, la disponibilité, de regarder les autres quand on parle. Il y a des questions ? », reprend Julien. Les questions des élèves portent sur le temps de préparation du matin, le support autorisé pour le compte-rendu et la possibilité d'imprimer le travail réalisé en groupe. Pendant le deuxième temps, les élèves se répartissent par groupes. De 10h01 à 10h50, les groupes d'élèves travaillent en autonomie et chaque élève a la possibilité de circuler librement, d'utiliser le poste informatique, de venir au tableau, de sortir de la salle de classe. Ils sollicitent les deux enseignants quand ils considèrent en avoir besoin. A 10h48, Julien s'adresse à un élève qui discute avec un autre camarade : « Hugo, c'est très bien de

	faire dans le relationnel, mais je m'inquiète un peu, là… ça, c'est ce qu'on appelle l'autonomie, Hugo. » Hugo retourne à sa place initiale avec les deux autres élèves de son groupe tandis que son camarade reste devant le poste informatique. A 10h50, Julien demande à 4 élèves de changer la disposition de la salle pour préparer le temps de l'après-midi : il explique à l'un d'eux la disposition des chaises en demi-cercle. A 10h52, il s'adresse à l'ensemble des élèves : « Vous pensez à mettre vos feuilles sur vos chaises pour préparer l'après-midi. Vous restez dans la salle. Il y a encore 10 minutes avant l'heure officielle de pause. » A 10h56, la sonnerie d'un téléphone portable est audible par tout le monde ; l'élève concerné s'excuse. Julien le regarde et sourit. L'élève sort le téléphone portable de sa poche, coupe la sonnerie et l'éteint. A 11h01, une majorité des élèves quitte la salle de classe : un groupe de 3 élèves continuent de travailler à une table avec Nicolas. A 11h04, Julien leur demande : « Est-ce que vous avez encore besoin d'un petit peu de temps ici ? Moi, je laisse la salle ouverte et je reviens d'ici 15 à 20 minutes. » Les trois élèves se lèvent pour sortir. Le troisième temps se déroule sur la plage horaire de l'après-midi, dès 12h30. Julien précise que chaque groupe a droit à 10 minutes de temps de parole pour garder un peu de temps ensuite. Pour information, les groupes ont choisi les sujets suivants : - le groupe 1 présente la biographie de Laplace, - le groupe 2 a formulé une problématique : à quoi sert la transformation de Laplace dans les finances ?, - le groupe 3 a choisi les sondages pour objets d'étude, - le groupe 4 intervient sur les trous noirs, - le groupe 5 parle du système solaire et de sa stabilité. Pendant cette restitution, les élèves interviennent librement et interrompent parfois même le compte-rendu de leurs camarades. Ils sont systématiquement repris par un autre élève. Julien n'intervient que dans deux cas : lorsqu'un élève les interpelle directement et pour faire un bilan à la fin du compte-rendu de chaque groupe. Il complète ce qui ressemble à une grille d'évaluation avec des critères listés. Nicolas écoute chaque compte-rendu en lisant la fiche réalisée par le groupe. Un élève interrompt la restitution orale du travail du premier groupe et corrige sa camarade en précisant que le nom prononcé n'est pas Dalanterre mais d'Alembert. Sur demande des camarades, il le prononce correctement une deuxième fois. A 13h43, chaque groupe a présenté son compte-rendu. Julien demande aux élèves d'écrire au bas de leur fiche leurs impressions à l'issue de ce TDD, fiche qui est celle qui reviendra entre les mains de leur tuteur. Il est obligé alors de hausser le ton pour couvrir quelques bavardages et une recherche de matériel dans un sac. Le temps de bilan du TDD démarre à 13h48. Julien demande :

	« Est-ce qu'on peut organiser les choses de manière à ce qu'on puisse entendre la voix de chacun ? Le temps de parole des uns des autres est ce qu'il est, il n'est pas équitable. C'est pour ça qu'on veut entendre chacun. On commence avec mon voisin. _ La visite à l'université, c'était sympa. C'est un super entraînement à l'oral. _ J'ai trouvé que ce TDD était intéressant et constructif mais on n'avait pas assez de temps. _ Dès le début, quand vous avez présenté le contenu de ce TDD, ça m'a plu. C'est différent que dans une classe. La visite à l'université, c'était nouveau, ça m'a carrément plu. C'était un des meilleurs TDD de l'année parce que les autres… _ Globalement, c'était bien. Après, sur la visite à l'université, il y a une question que je me pose : c'est la présentation. Ça nous enlevait beaucoup de temps. J'ai eu l'impression qu'on a passé plus de temps à y aller et à avoir une présentation que travailler. _ J'ai beaucoup aimé, mais comme tout le monde, peu de temps. _ Moi, au début, je n'ai pas trop aimé. Je n'avais pas trop compris au début. Il n'y avait pas de but à la fin. Et en fait, avec les sujets, ça m'a plu. On a vite trouvé une problématique. Et sinon, c'est vrai que c'est un bon exercice de passer à l'oral. Quand on est en petit groupe, c'est plus rassurant. Et quand c'est les élèves qui t'apprennent des trucs, c'est rigolo. _ Je n'ai pas compris le rapport entre l'éco et les sciences, mais c'était bien quand même. _ Pour rejoindre Ivan sur la présentation de la bibliothèque, je n'ai pas vraiment compris pourquoi on avait cette présentation. On était venu pour travailler sur Laplace et on a écouté quelqu'un qui nous a expliqué comment on rangeait les livres. _ J'ai moyennement apprécié le tout début. On a passé 3h à se partager les sujets. Et on n'a rien fait en 3h. C'était une perte de temps, je trouve. » Julien et Nicolas attendent la fin du tour de parole (qui n'a pas pu être retranscrit dans sa totalité car chaque élève a pris la parole) pour revenir sur la séance précédente qui a eu lieu à la bibliothèque de l'université. Nicolas répond : « On avait les mêmes, notamment sur la présentation. On s'était dit qu'on présenterait peut-être, nous, la bibliothèque avant de vous y emmener. _ Quand on le prépare, on n'a pas le recul de tout de suite mais il y a des gens qui nous accueillent. Cette partie-là, il ne faudra pas qu'elle existe à l'avenir, continue Julien. Je voulais qu'on discute de ce qui se trouvait au centre, autour d'une question que, moi, j'apportais. Mais ce n'était pas clair et j'en prends note. Il a peut-être manqué un relais à ce moment-là pour que, nous, on ait le retour. » • <u>Les déambulations des deux enseignants (séance de la matinée)</u> :

	_ Déambulations de Julien : - Déplacement 1 à 10h01 : sortie de la salle avec le groupe 5 - Déplacement 2 à 10h15 : retour dans la salle et travail avec le groupe 2 - Déplacement 3 à 10h20 : échange avec le nouvel élève - Déplacement 4 à 10h21 : travail avec le groupe 4 - Déplacement 5 à 10h32 : travail avec le groupe 1 et le groupe 3 au tableau / co-intervention avec Nicolas - Déplacement 6 à 10h55 : travail avec le groupe 1, revenu à sa place initiale Julien quitte la salle pendant 14 minutes et a vu chaque groupe une fois. _ Déambulations de Nicolas : - Déplacement 1 à 10h01 : travail avec le groupe 1 - Déplacement 2 : travail avec le groupe 2 - Déplacement 3 : travail avec le groupe 4 - Déplacement 4 : travail avec le groupe 3 au tableau - Déplacement 5 à 10h29 : travail avec le groupe 2 au poste informatique - Déplacement 6 à 10h36 : travail avec le groupe 3 au tableau / co-intervention avec Julien - Déplacement 7 à 10h40 : travail avec le groupe 4 - Déplacement 8 à 10h58 : travail avec le groupe 5 Nicolas reste dans la salle et a vu chaque groupe une fois, les groupes 2, 3 et 4 deux fois.

- **<u>Annexe 9 : Analyse thématique du rapport sur l'enseignement de l'interdisciplinarité au CLE</u>**

Analyse thématique du rapport sur l'interdisciplinarité		
Pôle pédagogique	Pôle didactique	Pôle anthropologique
	<u>Extrait 1 :</u> « la SID semble indiquée pour des processus complexes ou des phénomènes étudiés par morceaux. » <u>Extrait 2 :</u> « Les semaines interdisciplinaires ont été créées depuis la deuxième année du CLE, durant l'année scolaire 1983/84. Elles l'ont été pour favoriser l'implication de tous : des enseignants dans leur préparation et des élèves dans leur participation. » <u>Extrait 3 :</u> « Depuis quelques années le choix des thèmes s'effectue en plusieurs étapes : 1. Des propositions écrites argumentées des enseignants, ou d'un groupe d'élèves soutenus par un enseignant. 2. Une concertation pour faire un tri et déterminer 2 thèmes par cycle avec pour critère, l'intérêt des élèves. »	<u>Extrait 4 :</u> « elle [l'interdisciplinarité] permet aux enseignants de revisiter leur discipline. »

- **<u>Annexe 10 : Analyse thématique du projet d'établissement 2004-2007</u>**

Analyse thématique du projet d'établissement 2004 - 2007		
Pôle pédagogique	Pôle didactique	Pôle anthropologique
<u>Extrait 1 :</u> « La recherche et les concertations pédagogiques sont insuffisantes. » <u>Extrait 2 :</u> « Vouloir prévenir la part d'échec scolaire imputable à l'école nous oblige à réfléchir davantage à la qualité de nos interventions pédagogiques auprès des élèves. » <u>Extrait 3 :</u> « Pratiquer une pédagogie active » <u>Extrait 4 :</u> « La co-formation de l'équipe - Pédagogie active : analyse de pratiques en filmant des cours d'enseignement volontaires illustrant la pédagogie active, analyse de ce travail par l'ensemble de l'équipe. » <u>Extrait 5 :</u> « S'adapter aux besoins des élèves en pratiquant, si nécessaire, une pédagogie différenciée. » <u>Extrait 6 :</u> « Le travail de l'équipe enseignante doit être organisé de façon à ce que la réflexion pédagogique soit prioritaire ». <u>Extrait 7 :</u> « Des élèves	<u>Extrait 8 :</u> « Tenir compte des spécificités des discours dans chaque matière et permettre aux élèves de se les approprier, en insistant sur la précision et l'exactitude des mots propres à chaque discipline. » <u>Extrait 9 :</u> « L'interdisciplinarité doit être rendue possible dans toutes les activités. Elle permet de donner du sens aux savoirs en établissant des liens entre les matières, de dégager des compétences transversales communes à plusieurs matières, tant pour les professeurs que pour les élèves, d'ouvrir à d'autres points de vue, d'aborder les savoirs d'une autre façon et aux professeurs de se coformer. »	<u>Extrait 10 :</u> « Développer au maximum le lien entre les disciplines et relier chacune d'entre elles aux grandes problématiques humaines, citoyennes ».

dont les familles recherchent pour leurs enfants une autre façon de vivre leur scolarité trouvent au CLE des pratiques pédagogiques s'appuyant sur des valeurs explicites. »		

- **<u>Annexe 11 : Analyse thématique du projet d'établissement 2008 - 2011</u>**

Analyse thématique du projet d'établissement 2008 - 2011		
Pôle pédagogique	Pôle didactique	Pôle anthropologique
<u>Extrait 1 :</u> « La formation interne de l'équipe a permis de développer une réflexion sur les pratiques pédagogiques de petits groupes. Les expériences réalisées et le développement de ces pratiques au sein de l'équipe répondent à une volonté de pédagogie active où l'élève peut devenir acteur de son savoir. » <u>Extrait 2 :</u> « L'objectif principal de cet axe [II - L'axe de réflexion sur l'innovation pédagogique] du projet d'établissement est de parvenir à des innovations pédagogiques de nature à rendre notre structure la plus à l'écoute possible des réponses à apporter face aux difficultés posées par l'intérêt des élèves devant la chose scolaire. » <u>Extrait 3 :</u> « Notre projet inscrit l'interdisciplinarité comme une première étape dans une démarche globale de réflexion sur l'innovation pédagogique. » <u>Extrait 4 :</u> « La formation interne mise en place dans le cadre des concertations de l'équipe doit permettre de réfléchir	<u>Extrait 5 :</u> « L'emploi de dispositifs spécifiques au CLE au service de la réussite des élèves. » --- > dont « les [SID] permettent d'associer les disciplines trop souvent juxtaposées pour montrer que l'enseignement peut être un tout cohérent. La proposition de thèmes scientifiques (le corps par exemple) permet de reconnaître le rôle et l'importance des sciences. » <u>Extrait 6 :</u> « De nombreux travaux interdisciplinaires ont été réalisés dans le cadre des cours, comme des options. Ils reposent néanmoins trop sur des volontés individuelles et doivent sans doute pouvoir être étendus pour gagner en cohérence à l'échelle de l'école. » <u>Extrait 7 :</u> Une mise en œuvre en 3 temps : « Temps 1 : « Un temps disciplinaire où chaque équipe détermine ce qui fait sa discipline en distinguant les compétences, les thèmes étudiés et les objectifs poursuivis. Temps 2 : L'échange entre enseignants, rendu possible grâce à des réunions interdisciplinaires	<u>Extrait 8 :</u> « […] chaque équipe détermine ce qui fait sa discipline. » <u>Extrait 9 :</u> « [L'interdisciplinarité] permet d'interroger nos disciplines afin d'en donner les clés aux autres enseignants […], de croiser nos contenus et nos savoir faire. »

à l'innovation pédagogique […]. »	et à des observations dans nos classes plus systématiques. Temps 3 : La construction, car à moyen terme ces temps d'échange et d'observation doivent conduire à la réalisation de séquences interdisciplinaires. »	