

# L'interdisciplinarité au service des apprentissages et de la réussite des élèves

Intervention d'Olivier Barbarant, correspondant académique de l'inspection générale dans l'académie de Reims

« Je ne suis pas professeur d'Histoire ! » : telle est la réponse, en bien des points révélatrice, qui me fut faite par une collègue lors d'une formation au programme des Terminales L portant alors sur *Lorenzaccio*, dans la perspective du sujet d'étude « Lire – écrire-publier », alors que je proposais de considérer les difficultés de publication et de représentation de ce drame romantique à la lumière des événements politiques qui décidèrent de son sens comme de sa réception. La traversée des secousses politiques du XIX<sup>ème</sup> siècle français (1830, 1848, Second Empire, construction finalement de la III<sup>ème</sup> République sous laquelle la pièce put enfin être créée en 1896...) paraissait à notre collègue sortir de la discipline estampillée « Français », comme si le contexte ne participait pas du texte, comme si la littérature pouvait s'envisager comme un objet clos, indifférent au monde avec lequel elle travaille, et qu'elle représente autant qu'elle contribue à le modifier.

Qu'en l'occurrence la collègue eût tort, que l'histoire littéraire fasse pleinement partie d'une discipline qui ne se limite pas à l'analyse formelle, que des essais universitaires fondateurs pour les études littéraires aient depuis longtemps considéré le romantisme dans son rapport déterminant à l'Histoire (ainsi de *L'Ecole du désenchantement*, de Paul Bénichou, montrant comment les grands « mages » romantiques porteurs d'espérances laissent la place à une génération désenchantée par l'échec de 1830 ) n'est pas l'objet qui nous préoccupe ici. La réaction était surtout révélatrice d'une conception de l'enseignement et des disciplines qu'il convient d'interroger, et qui va bien au-delà du débat ponctuel où prit place cet aveu récriminant. Loin d'un cas isolé, la formulation trahissait en effet une représentation des champs du savoir et des missions des enseignants qu'il importe de considérer, pour comprendre l'intérêt de l'interdisciplinarité, et prévoir les difficultés que nous aurons à surmonter pour la mise en œuvre demandée par les nouveaux programmes de collège. Mon intervention partira donc d'une réflexion générale sur le statut et les distributions des disciplines, pour envisager dans un deuxième temps la commande qui nous est faite dans les nouveaux programmes et proposer quelques recommandations de mise en œuvre à la lumière de cet éclairage d'ensemble, mais aussi d'une expérience d'inspecteur et donc d'enseignant.

L'enseignement secondaire propose aux élèves, mais aussi aux enseignants, une représentation des disciplines comme autant de domaines séparés et étanches, comme le sont les horaires dans un emploi du temps, avec leurs cases et souvent leurs couleurs distinctes, pour s'y repérer. La « discipline » est par ailleurs constitutive de l'identité professionnelle des professeurs : c'est par elle qu'ils sont recrutés, c'est pour elle très souvent qu'ils ont accompli leurs études (parce qu'elle leur importe, qu'ils l'apprécient) ; c'est en elle qu'ils fondent leur légitimité, au point que sortir de la discipline, c'est pour chacun d'entre nous risquer de s'exposer à une insuffisance. Une telle étanchéité se rejoue dans les pratiques d'enseignement, pour lesquelles le travail collaboratif est encore rare, chacun se sentant propriétaire d'une démarche et d'un domaine du savoir qu'il s'agit de pratiquer en solitaire.

## Une distribution mobile des champs du savoir

Tout n'est pas faux ni à dédaigner dans cette vision majoritaire des enseignants, et peut-être faut-il commencer par dire que les disciplines n'ont en aucune façon à être

dépassées ou rejetées. Elles sont une manière d'ordonner la complexité du monde ; elles proposent une organisation du réel, et des méthodes favorisant son intelligibilité. Mais quiconque se penche sur l'histoire de la science découvre que les disciplines ne constituent pas des entités inamovibles, et que même toute recherche tend à les redistribuer, à les combiner et à les remettre en cause. Il ne serait sans doute pas inutile de poser ou reposer sous les yeux de tous les professeurs les analyses d'un Michel Foucault par exemple, rappelant dans *L'Ordre du discours*, sa leçon inaugurale au Collège de France, comme dans les derniers chapitres des *Mots et les choses*, combien les disciplines sont sans cesse déplacées, bousculées, réorganisées par la distribution du savoir d'une époque – ce qu'il appelle une *épistémè*. « Il faudrait aussi reconnaître dans ce qu'on appelle non pas les sciences, mais les 'disciplines', un autre principe de limitation. Principe lui aussi relatif et mobile »<sup>1</sup>. Trop souvent naturalisées, essentialisées par des enseignants dont le métier n'est pas la recherche, les disciplines ne sont jamais que des frontières mobiles, dont les champs se déplacent et se remettent en cause, et qui dans tous les cas se caractérisent beaucoup moins par leur corpus – lui-même mouvant et à reconfigurer – que par des démarches et un certain nombre d'outils qui en font les spécificités. Toute transformation et toute avancée des savoirs se joue dans un déplacement et une reconfiguration des frontières disciplinaires, comme Michel Foucault a pu le montrer dans le passage de l'*épistémè* renaissante à l'âge classique, ou comme plus récemment les développements des sciences humaines ont pu le manifester. Ainsi existe-t-il un constant conflit entre le fonctionnement intellectuel et la fonction institutionnelle des disciplines : le renouvellement des sciences tend à les reconfigurer, à les redistribuer, tandis que d'autres enjeux (une discipline, ce sont aussi des postes, des statuts, des commissions de recrutement, des instances de légitimation) s'efforcent de les déclarer inamovibles.

L'autre dimension qu'il convient de considérer pour toute discussion sérieuse des questions disciplinaires concerne la tension entre ce qu'elles produisent et ce qu'elles empêchent. Le degré de finesse des sciences actuelles fait que la spécialisation est nécessaire pour accéder à une connaissance approfondie, mais qu'elle produit en retour une fragmentation d'une réalité toujours complexe en autant de champs spécifiques dont les consciences modernes peinent nécessairement à faire la somme. De cette situation, bien des penseurs ont conduit l'étude. L'un des noms qui vient le plus spontanément à l'esprit est celui d'Edgar Morin, qui dans la vaste fresque intitulée *La Méthode*<sup>2</sup> analyse les effets de ce qu'on peut aussi appeler, à la suite aussi de Michel Serres, une inéluctable « hémiplegie » contemporaine. Il convient de ce point de vue de se garder des nostalgies inutiles : nul Pic de la Mirandole ne peut, dans le raffinement actuel des connaissances, totaliser l'ensemble des champs du savoir, faire la somme des apports disciplinaires, ni même rassembler en soi toutes les connaissances et toutes les démarches intellectuelles. Mais il n'est pas inutile, dans l'amour de la discipline qui a décidé de nos études et de nos spécialisations respectives, d'avoir en tête que le partage du savoir, comme son nom l'indique, est à la fois une mise en commun du monde et une répartition qui sépare.

L'ensemble de ces phénomènes explique que l'on ait beaucoup parlé d'interdisciplinarité dans le monde de la recherche et de l'enseignement, avec une puissance croissante depuis les années 1970 environ, si bien que le débat actuel concernant le collège s'inscrit à la suite d'analyses et souvent de polémiques qui viennent le compliquer. Les avancées intellectuelles et la spécialisation croissante des sciences conduisent à ce que l'université ait besoin de pratiquer l'interdisciplinarité. Il n'y a plus beaucoup de colloques qui ne fassent appel à des approches plurielles, de laboratoires de recherches qui ne

---

<sup>1</sup> Michel Foucault, *L'Ordre du discours*, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Gallimard, 1971, p. 31.

<sup>2</sup> Edgar Morin, *La Méthode*, en six volumes composés de 1977 à 2006, a été récemment réédité en deux volumes aux éditions du Seuil, collection Opus, 2008.

demandent des regards multiples. Par ailleurs, les modifications des champs du savoir provoquent des redistributions institutionnelles, lesquelles ne vont pas sans enjeux financiers et humains. D'où, encore une fois, un double mouvement d'ouverture et de repli disciplinaires, qui décide de prises de position favorables ou défavorables à l'interdisciplinarité, sur le fond desquelles les discussions actuelles concernant l'enseignement secondaire se dessinent de manière plus ou moins consciente.

### **La rosace des arts libéraux**

Mais le collège n'est pas un lieu de recherche ni de construction d'une *épistémè*. Que retenir alors de l'ensemble de ces débats, qui compliquent les compréhensions des termes, et qui font que certains se déclarent « en faveur » des disciplines au point de craindre l'interdisciplinarité, ou favorables à l'interdisciplinarité au point de prétendre qu'il faudrait dépasser les actuelles partitions et répartitions ?

La connaissance de cet arrière-plan épistémologique conduit à quelques idées simples, mais claires, qui aideraient les professeurs du secondaire à mieux penser leur rôle. Il faut d'abord avoir à l'esprit que les disciplines sont relatives, et mobiles, et qu'il convient, au fil d'une carrière, de s'informer des déplacements et remises en cause qui traversent celle dont nous avons la charge. Il faut aussi se souvenir sans cesse, contre les tentations du repli, que chaque discipline forme une partie de l'intelligibilité du monde, mais que ce qu'elles éclairent collectivement dépasse ce que chacune prise séparément est obligée d'exclure. Il faut enfin se défendre contre l'idée qu'une discipline scolaire serait la pure et simple transposition de l'enseignement supérieur et de son articulation à la recherche. Certaines disciplines – dont la mienne, le Français – le savent bien, puisque leur nom dans l'enseignement secondaire ne correspond pas à celui des études supérieures : les études de Lettres produisent des professeurs de Français. La discipline d'enseignement conjoint donc bien des champs disciplinaires, dont c'est une particularité (que personnellement je continue de trouver louable, en dépit des difficultés qu'elle crée par ailleurs) de l'école française que d'adosser délibérément les acquisitions linguistiques et la lecture littéraire. Mais un professeur de Français doit concilier maîtrise grammaticale et enjeux culturels, approche linguistique et approche littéraire. De la même manière, un professeur d'Histoire-Géographie sait bien que la spécialisation universitaire sépare pour les thèses deux domaines du savoir que notre enseignement secondaire conjoint.

L'ensemble de ces réflexions peut s'emblématiser dans une image, dont on peut espérer qu'elle soit parlante. Il y a dans une académie proche, non loin de Reims au vrai, précisément dans la cathédrale de Laon, un vitrail montrant précisément ce qui vient d'être envisagé. Il s'agit de « La rosace des arts libéraux », qui figure l'*épistémè* médiévale, et la manière de considérer les disciplines alors enseignées. Comme vous le savez, le *trivium* et le *quadrivium* proposaient une progression scolaire, passant successivement par ce que nous appellerions dans le socle actuel des « domaines » : pour le *trivium* le domaine de la langue, pour le *quadrivium* le domaine des nombres. Ce rappel permet de considérer que les répartitions disciplinaires se déplacent au fil des temps : le Moyen-âge plaçait ainsi la musique à côté de la géométrie, comme art numéral, là où nous la mettrions spontanément du côté des enseignements artistiques... L'observation de cette belle rosace, répartissant les disciplines de l'enseignement médiéval autour d'un cercle lumineux, fait métaphore de ce que sont précisément les disciplines : elles disposent chacune d'un centre spécifique, fait de démarches et d'attitudes mentales particulières, mais les frontières n'en sont pas étanches, les pétales se touchent. Chacune se dessine comme un cœur, mais aussi une périphérie dentelée, avec des halos, des intersections, des zones de contact, et quand le soleil vient jouer dans le vitrail, la projection sur les pierres en montre splendidement les croisements et superpositions,

les relations mouvantes, les variations chromatiques. Ainsi en irait-il aujourd'hui de la discipline qui est la mienne, laquelle touche en partie à l'Histoire (pour le rapport au passé, au patrimoine, à l'évolution), en partie aux langues (vivantes et anciennes), qui a des zones partagées avec la philosophie, et qui sans doute appartient à un ensemble plus vaste des Arts...

Cette richesse des croisements, dont il faut aussi avoir conscience, peut prendre dès lors des formes très variables. La diversité des possibilités d'attelage impose de mettre un peu d'ordre dans un lexique souvent employé imprudemment. L'abondance des réflexions sur les relations et articulations entre les disciplines permet, depuis au moins le colloque de l'Unesco remontant aux années 1980, de distinguer différentes manières d'envisager les différentes articulations<sup>3</sup> :

- lorsque le rapport tient de la complète superposition, au point qu'on ne saurait plus démêler ce qui relève de l'une ou de l'autre, on parle de **transdisciplinarité**. Rare, et parfois condamnée en ce qu'elle serait une dilution des disciplines, la transdisciplinarité cependant peut produire d'admirables découvertes. A mes yeux, l'exemple le plus parlant est le remarquable essai *Les Aveux du roman* de Mona Ozouf<sup>4</sup>. L'historienne qu'est Mona Ozouf relit l'histoire du roman français au XIXème siècle en tant que tous les grands romans, qu'ils en fassent ou non une donnée explicite de leur intrigue, affronteraient la question de la Révolution. Cet essai, écrit par une historienne de métier, est à chaque étape une étude fine des textes et des personnages, des intrigues et de la langue, qui relève des plus somptueuses explications de texte. Peu importe alors au lecteur l'identité professionnelle de l'auteur : c'est bien une approche transdisciplinaire, à la fois littéraire et historique, qui produit une étude de la littérature comme une histoire des mentalités, à quoi donne accès cet admirable travail.
- Lorsque les disciplines regroupées autour d'un même objet juxtaposent leurs approches et leurs savoirs, sans qu'il y ait de synthèse entre ces éclairages, la démarche relève de la **pluridisciplinarité**.
- L'**interdisciplinarité**, quand elle n'est pas utilisée comme le nom commun de toutes les relations entre les disciplines, est au sens précis du terme un dialogue, et non une juxtaposition, qui permet de croiser les regards et de saisir ce que les démarches spécifiques apportent et révèlent de l'objet donné en partage, dans une collaboration des différences et des spécificités.

### L'interdisciplinarité et les disciplines

A prendre au sérieux la notion d'interdisciplinarité précisément définie, l'on voit aussitôt que le débat prétendant opposer la sauvegarde des disciplines face à une dilution dans une interdisciplinarité jugée informelle est mal posé. Comme le disait précisément le Colloque de l'Unesco auquel il fut fait référence ci-dessus :

« L'interdisciplinarité suppose naturellement l'existence des disciplines, et reconnaît que l'approche disciplinaire est parfois irremplaçable ; elle apporte en même temps la démonstration que l'approche disciplinaire n'est plus satisfaisante dans nombre de situations

<sup>3</sup> Les définitions proposées ci-dessous font la synthèse de nombreuses explicitations terminologiques, en s'appuyant tout particulièrement sur la mise au point effectuée lors du Colloque de l'Unesco « L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire » (1985) et son compte rendu dans *Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation, n° 64, 1987.

<sup>4</sup> Mona Ozouf, *Les Aveux du roman*, éditions Fayard, 2001, réédition Gallimard, collection TEL n° 239.

et de ce fait, en vient à contester les contenues parcellaires et les barrières qui séparent trop rigidement les disciplines »<sup>5</sup>.

Ce refus de l'alternative paraît décisif dans les actuels débats autour de la refondation de la scolarité obligatoire. Bien des contestations naissent d'une propension à envisager une rivalité en lieu et place des complémentarités. Presque tous les débats tournant autour de l'école font s'affronter des antagonistes rejouant, sans le sel comique cependant, une fameuse scène du *Mariage de Figaro*, dans laquelle les « ou » prennent la place des « et » : saisi de part et d'autre de la polémique, chacun se verrait sommé de choisir l'instruction *ou* l'éducation, les connaissances *ou* les compétences, les disciplines *ou* l'interdisciplinarité, la rigueur *ou* la bienveillance... quand à chaque fois il s'agit évidemment des unes et des autres, et plus précisément des unes par les autres.

Le plus évident indice de ce que l'introduction d'enseignements interdisciplinaires ne signifie pas une hostilité aux disciplines se trouve dans le rappel des visées fondamentales de l'enseignement obligatoire. La progression générale de l'école du socle demeure orientée fondamentalement par la découverte et l'appropriation progressive des disciplines : « Le cycle 2 a permis un premier ordonnancement des connaissances sur le monde qui se poursuit au cycle 3 avec l'entrée dans les différents champs disciplinaires »<sup>6</sup>. Le cursus est donc, comme il l'était précédemment, dirigé par une organisation progressive de la complexité du monde dont la spécialisation disciplinaire va croissant avec les capacités cognitives des élèves : « Le programme du cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi de leurs langages, de leurs démarches et de leurs méthodes spécifiques »<sup>7</sup>.

Dans cette appropriation progressive, qui se résume en trois étapes pour la scolarité obligatoire (première organisation du monde au cycle 2, découverte des disciplines au cycle 3, mise en activité des spécificités disciplinaires au cycle 4) lesquelles conduisent les élèves vers leurs poursuites d'études (dans le cycle bac -3/ bac + 3), l'interdisciplinarité est cependant requise dès le cycle 3. En effet, le volet 2 du même projet de programme précise que « des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle », ce qui donne lieu dans le volet 3 à des propositions de « croisements entre les enseignements » selon une disposition que l'on retrouve dans les projets de programme du cycle 4.

Que l'interdisciplinarité soit mise en œuvre dans les programmes alors même que les élèves sont en phase de découverte des disciplines peut donner lieu à deux lectures, inégalement audibles aujourd'hui. L'une consiste à dénoncer une démarche prématurée, les élèves n'ayant pas à croiser ce qu'ils ne font que commencer à découvrir. Cette interprétation a été largement diffusée et relayée, dénonçant par exemple une « interdisciplinarité chewing-gum » qui « n'aurait de sens que si les savoirs étaient pleinement maîtrisés »<sup>8</sup>. L'autre lecture, qui a moins retenu l'attention mais que je souhaiterais défendre ici, considère qu'il ne s'agit aucunement de poser les élèves, tant du cycle 3 que du cycle 4, dans une position de recherche en effet anachronique et dès lors inefficace, mais qu'au contraire les enseignements interdisciplinaires participent de la découverte et de l'appropriation progressive des disciplines. En travaillant sur les croisements, en confrontant sur des objets partagés les différences de démarches et d'éclairages, l'enseignement interdisciplinaire est en effet en mesure de rendre explicites les apports et les intérêts de démarches distinctes, et donc d'aider les élèves à saisir les apports spécifiques en même temps que les contributions de chacune à

---

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Projet de programmes du cycle 3, version présentée au CSE, volet 1.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> La formule revient à Jean-Pierre Chevènement. Elle a été publiée à partir d'une source AFP d'entretiens radiophoniques sur *Lepoint.fr*, à la date du 5 juin 2015.

un savoir partagé. Pour que l'interdisciplinarité ne soit pas une dilution des apprentissages dans un thématisme qui justifierait en effet tous les reproches de mollesse et d'approximation, il convient donc d'avoir conscience qu'il s'agit d'y révéler aux élèves les ponts qui se font entre des savoirs cloisonnés, et en même temps de les aider à prendre conscience de la pertinence et de la légitimité des démarches et des méthodes qui favorisent l'analyse d'une partie d'une réalité complexe dont le sens ne s'appréhende vraiment qu'à l'aide d'une pluralité d'angles de vue dont les élèves sont aussi conviés à faire l'expérience.

Pour éviter de se payer de mots, je prendrai ici un exemple, que j'emprunterai avec votre autorisation à mon propre domaine d'expertise, comme je crois que devront le faire les professeurs lors de leur concertation pour la mise en œuvre des EPI. Dans le croisement entre Français et Histoire dont les démarches liées au Centenaire de la première guerre mondiale nous ont donné déjà nombre d'exemples, il arrive fréquemment que l'interdisciplinarité relève surtout d'un partage thématique, d'une pluridisciplinarité. Le cours d'Histoire réalise ses connaissances et compétences propres, et le cours de Français illustre par exemple la condition du soldat à travers l'étude de quelques « Lettres de poilus ». En termes d'apprentissages, l'on note alors au mieux un réinvestissement, qui permet aux élèves d'éclairer certaines données factuelles rencontrées dans les correspondances des soldats à l'aide de leurs connaissances historiques. En revanche, les disciplines ici ne se définissent guère, ni leurs apports spécifiques à la découverte et à la compréhension d'une réalité complexe comme celle de la guerre – surtout si l'objectif disciplinaire du cours de Français consiste à travailler sur le genre épistolaire, ce qui pouvait être fait à partir de toute autre correspondance... En revanche, si le cours de Français choisit de faire lire aux élèves un roman ou une nouvelle portant sur la réalité explorée par le cours d'Histoire, alors l'interdisciplinarité peut être mise au service de la découverte et de la compréhension des richesses disciplinaires. Pourquoi en effet raconter par une fiction des événements qui ont réellement eu lieu ? Les élèves peuvent ainsi apprécier la différence entre réalité et fiction, quand les confusions entre ces deux ordres ne manquent pas de conséquences morales et civiques aujourd'hui. Mais le cours de Français peut aussi les aider à considérer les différences entre la fiction et le mensonge, et les inviter à se poser quelques questions essentielles concernant les pouvoirs de la fiction. En comparant l'effet produit sur eux par l'étude historique et l'appropriation romanesque, les élèves touchent ainsi au plus propre des disciplines, saisissent l'écart entre l'étude des sciences humaines et la représentation esthétique, entre ce qu'éclaire un document et ce que révèle une œuvre d'art.

A la condition de circonscrire les objectifs de part et d'autre, si elle est mise en œuvre par des professeurs soucieux de penser précisément les apports à la connaissance du monde et des hommes de leur propre discipline, l'interdisciplinarité devient alors une manière de révéler le cœur des disciplines, de rendre les élèves conscients de ce que les enseignements qu'ils reçoivent trop souvent de manière cloisonnée contribuent chacun, avec leurs apports spécifiques, à une appréhension du monde jouant sur différents niveaux et registres. Ce que les élèves peuvent apprendre, dans la démarche ici suggérée, c'est rien moins que la coexistence de différents ordres de vérité, entre l'analyse et le vécu, entre une connaissance intellectuelle et une mémoire sensible dont les enjeux sont décisifs pour l'image qu'une société a pu se construire de la guerre. Bien évidemment, il est hors de question en classe de l'exprimer ainsi, mais ce qui était dans l'autre cas une pure juxtaposition pluridisciplinaire devient alors le moyen d'atteindre au cœur et au sens de ce qu'apportent à leur manière les différents champs du savoir.

Pour conclure sur ce point, rappelons donc que l'interdisciplinarité ne doit pas être considérée comme l'ennemie des disciplines, mais bien comme une manière d'aider à leur découverte et à leur définition.

## Révéler le sens des apprentissages par l'interdisciplinarité

Mais précisons aussitôt que le mouvement de mise au jour des spécificités disciplinaires n'exempte pas de la nécessité d'établir des liens entre des enseignements trop souvent cloisonnés, en tuyaux d'orgues, dont les élèves peinent à se représenter les relations. Si l'interdisciplinarité participe de la mise en ordre des domaines du savoir, elle contribue aussi à mieux saisir le sens de ce qui est enseigné. Sur ce point, permettez-moi une mise en garde quant aux formulations utilisées dans la présentation de la réforme. L'insistance sur le fait que les EPI « donneraient du sens » aux apprentissages présuppose qu'ils n'en auraient pas en tant que tels, ce qui est au moins maladroit. Je proposerais plutôt de parler de révélation du sens, d'un sens global de la formation trop fréquemment dissimulé. En effet, la juxtaposition de différents enseignements, fussent-ils comme je le pense et comme nous en avons tous fait l'amer constat excessivement cloisonnés, n'a cependant jamais été conçue sans quelques objectifs communs ni cohérence des formations. Il y a bien du sens à étudier la SVT et l'éducation physique, les mathématiques et le français, les langues vivantes et les enseignements artistiques, etc. Mais l'harmonie de cette multiplicité n'apparaît pas nécessairement aux élèves, alors même que l'excellence scolaire consiste justement à faire la synthèse de ces différents enseignements.

Par-delà l'enjeu intellectuel se joue donc une dimension décisive : il en va de la justice et de l'équité scolaires. Nous savons désormais, et les évaluations nationales comme internationales nous en ont fourni des preuves désormais incontestables, que l'enseignement français non seulement ne parvient pas à lutter contre les inégalités socioculturelles dont il n'est pas responsable, mais les confirme et même en renforce les effets. Or l'une des inégalités majeures concerne la capacité à faire des liens et des ponts entre les enseignements reçus, à tirer profit des connaissances et compétences acquises dans un enseignement pour mieux réaliser un exercice dans une autre « matière ». Dans une famille à fort capital culturel, une telle propension à tisser des liens est encouragée et exercée sans cesse, au point qu'un élève favorisé organise et redistribue les savoirs comme spontanément. Dans le cas contraire, comment considérer qu'un élève puisse de lui-même inventer la somme d'une addition d'activités présentées de manière dissociée ? Trop souvent, tout se passe comme si l'école demandait à l'élève de construire la cohérence d'un parcours dont ni la présentation ni parfois les acteurs ne montrent les articulations. Combien de professeurs en effet connaissent vraiment les programmes et les compétences construites par les autres disciplines d'un même niveau ? Ainsi est-on souvent conduit à se plaindre de ce que – le phénomène est particulièrement évident dans l'éducation prioritaire ou au lycée professionnel – les élèves ne nourrissent pas leurs copies des connaissances et lectures effectuées dans l'ensemble de leur scolarité. C'est donc bien (et à raison) qu'une discipline comme la mienne sollicite l'élève afin qu'il puisse réexploiter dans une composition française des connaissances historiques, des découvertes effectuées dans les enseignements artistiques ou en cours de langues vivantes ou anciennes. C'est aussi, pour s'écarter de voisinages disciplinaires trop évidents, qu'une argumentation portant sur des questions contemporaines devrait normalement prendre appui sur des faits étudiés en cours de sciences ou de technologie. Or l'élève a fort capital culturel a été invité dans sa vie familiale et sociale à croiser un spectacle et des enseignements reçus, à saisir l'analogie entre la mélodie romantique apprise au conservatoire et le poème expliqué en cours, à articuler connaissances des sciences de la terre, de mathématiques et de géographie à l'occasion d'une visite à la Cité des sciences... Pour celui qui n'a que le collège, ce dernier sanctionne un manque de synthèse dont il lui a délégué l'entière responsabilité.

Ainsi, en participant de l'articulation des apprentissages, l'interdisciplinarité doit contribuer à délivrer de ce piège, et prend donc toute sa dimension. Elle correspond à un besoin, et, il faut le dire avec quelque force, à un devoir auquel il est devenu évident que le

système scolaire français a trop souvent et trop longuement manqué. L'invitation à généraliser certains enseignements interdisciplinaires tels qu'ils ont été çà et là mis en œuvre doit de ce point de vue se comprendre dans la perspective générale de la refondation de l'école. Il convient de la considérer au sein d'un système global, qui a choisi d'explicitier les apports disciplinaires à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les enseignements interdisciplinaires comme le volet 1 des programmes visent un même objectif d'explicitation des apports de chaque enseignement à une formation générale, pour mettre fin à une impression de prolifération vertigineuse, de sollicitations ponctuelles et inarticulées dont souffrent trop d'élèves, et qui fait obstacle à leur réussite.

### **Quelques propositions et recommandations pour la mise en œuvre des EPI**

La réalisation qui nous est demandée doit être, on le comprendra, à la hauteur de tels enjeux. Afin d'y aider, il est utile de prévoir, non par vaine désespérance, mais pour les affronter pleinement, les freins que ne tardera pas à rencontrer la mise en œuvre des enseignements interdisciplinaires.

L'une des premières difficultés concerne la rupture des habitudes. Les EPI prennent clairement au rebours des conceptions identitaires fortes de nombre d'enseignants. La construction d'équipes pédagogiques de classe et non pas seulement d'équipes disciplinaires d'un établissement ne va pas du tout de soi. La capacité à ouvrir un exercice souvent solitaire de l'enseignement vers des pratiques partagées, à ouvrir ses préparations à un autre, voire le cas échéant et quand cela est nécessaire sa salle de cours demeure encore terriblement minoritaire. Les EPI de ce point de vue sont encore une fois en cohérence avec la visée générale de la réforme, qui est d'abord une réforme pédagogique. Ils forment un levier pour ce renouvellement, mais ils connaissent du coup de très fortes réticences qui ne pourront être levées que par un travail d'accompagnement et de réflexion collective. Je crois possible de suggérer d'entrer dans ce débat prioritairement par un apport de connaissances et de réflexions de la même manière que j'ai tenté de le faire ici : non pas d'abord en exhibant tout ce qui doit changer par pure injonction, mais en fournissant aux professeurs les moyens de repenser ce qu'est une discipline, ce qu'elle apporte à la connaissance du monde, comment elle est elle-même évolutive, etc. Ce n'est qu'ainsi que pourra être envisagée la question de la distribution horaire des EPI, en dépassant la dimension apparemment structurelle des heures « prises » aux disciplines (puisque c'est ainsi que cela sera vécu) pour parvenir à penser qu'une heure d'EPI relève aussi de la progression disciplinaire et programmatique.

De même, pour que les EPI soient vraiment acceptés par les acteurs, il leur faudra faire la démonstration de leur efficacité didactique. Ne les asseoir que sur des compétences communes risquerait de laisser penser qu'ils ne permettent pas de « traiter le programme », ou de construire les connaissances disciplinaires. C'est donc de ces entrées qu'il faut partir, par le croisement des programmes disciplinaires et des compétences partagées afin de bâtir des enseignements conscients de leurs objectifs d'apprentissage.

Face aux réticences et aux résistances, les EPI disposent cependant de quelques atouts. L'expérience de dispositifs innovants dans d'autres niveaux ou d'autres filières montre en effet que les textes les plus fermes ne suffisent pas pour une mise en œuvre effective dans les classes. Pour s'appuyer sur l'exemple de la voie professionnelle, souvent novatrice en matière de pédagogie, un dispositif interdisciplinaire comme les Enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS) rendu obligatoire par les textes, connaît des réalités au moins inégales, qui vont le plus souvent vers la pure et simple disparition. De même pourrait-on s'inquiéter des fragilités au collège des expériences des Itinéraires de découvertes. Face à ces deux exemples, les EPI disposent pourtant de forces réelles : ils sont étayés par des programmes (à la différence des IDD) ; ils conduisent désormais vers une évaluation par l'examen, puisqu'une

présentation orale d'un EPI est prévue dans la maquette du nouveau Diplôme national du Brevet. Or l'histoire récente a montré que les EGLS véritablement mis en œuvre le sont dans les filières qui ont prévu, comme c'est le cas pour le baccalauréat professionnel Gestion-Administration, de les intégrer à la certification.

Notons aussi l'inextricable difficulté propre à l'invitation à innover en matière d'enseignement : notre institution s'efforce de mettre en œuvre des leviers, et donc de proposer des dispositifs, lesquels ont tôt fait de devenir une sorte de « réserve indienne » de l'inventivité pédagogique. L'espérance de déclencher une nouvelle manière d'enseigner se heurte alors à une réalité souvent décevante, qui fait que la stratégie de la diffusion, loin de faire tache d'huile, provoque en retour une crispation sur les autres lieux, inchangés à proportion qu'on estime avoir fait bien des efforts pour répondre à la commande des quelques heures d'innovation. Il y a donc bien un pari (qui concerne plus encore l'AP que les EPI, la différenciation pédagogique devant dans l'idéal tendre à disparaître pour avoir innervé l'ensemble des heures d'enseignement) qu'il ne faut pas d'emblée déclarer perdu, mais dont la connaissance invite à une vigilance accrue, notamment dans l'accompagnement des équipes et dans les observations des inspecteurs, pour éviter de tels effets en retour.

Une autre question tient à l'articulation des deux adjectifs qui définissent les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. Toute interdisciplinarité ne passe pas nécessairement par un enseignement pratique, et les deux termes sont donc loin d'être synonymes. Mais le choix qui fut fait, qui place les EPI au cœur de l'innovation pédagogique, réclame que soient respectées les deux dimensions d'une pédagogie de projet et d'un croisement des disciplines. Or l'expérience de l'inspecteur que je suis tend à prouver que nombre de projets d'équipes finissent par oublier dans l'euphorie de la mise en œuvre les objectifs en termes d'apprentissage qui seuls peuvent légitimer tant d'efforts et de concertations. Sans ironiser aux dépens d'équipes courageuses, il ne m'est pas possible d'oublier l'expérience, hélas assez fréquente, de réalisations pratiques dévorant tout le temps d'enseignement, ou de jubilation pédagogique donnant pour tout critère d'évaluation du projet une note d'ambiance célébrant le climat heureux et les joies du travail collectif. Il n'est pas négligeable, loin de là, que les élèves (et les professeurs) soient un peu heureux au collège, en espérant cependant que leur bonheur ne tînt pas essentiellement aux visites hors les murs prévues par le projet qui nous est présenté ! Il reste que les activités proposées doivent être au service des apprentissages. Rappelons donc qu'il ne suffit pas que les élèves agissent pour apprendre, et que le temps consacré à embellir une tâche finale (une maquette, un reportage pour le site du collège, etc.) ne doit pas amputer celui consacré aux apprentissages. L'une des fréquentes confusions tient au souci croissant de la réalisation qui finit par perdre de vue que le projet vise à l'acquisition de connaissances et de compétences. Lorsqu'un enseignement conduisant à une exposition au CDI donne lieu à trois heures de recherches documentaires, deux de traitement réfléchi des données, et quinze d'accrochage sur les panneaux de la bibliothèque, il y a fort à parier qu'un EPI sur ce modèle devienne en effet chronophage, comme certains ont dit le craindre ce matin, et que l'apport en matière de formation n'en soit d'autant grevé. Il faudra donc constamment avoir à l'esprit que l'activité n'est pas une fin en soi, mais qu'elle est le support à une autre manière d'appréhender les apprentissages. Sans doute est-il utile, pour la fierté des élèves notamment, que le produit final d'une activité pratique ne soit pas dérisoire ; cependant l'enjeu d'un professeur n'est pas de disposer d'élégants produits susceptibles d'éblouir parents et journalistes invités pour un vernissage. Pour résumer clairement ce point de vigilance, il importe que les activités « pratiques » servent les « enseignements interdisciplinaires », et que cette visée explicitée fasse l'objet d'une évaluation par les équipes, prévue d'avance, et donc de dégagement de critères de réussite précisément définis. Il importe enfin que les professeurs impliqués gardent à l'esprit qu'en matière de pédagogie, le processus est bien plus important que le produit.

Par ailleurs, nous avons vu ensemble combien la seule mise en commun d'un thème ne suffit pas à construire un enseignement pratique interdisciplinaire. Le péril de dérive vers une molle pluridisciplinarité au détriment d'une interdisciplinarité véritablement formatrice suppose de la part des Conseils pédagogiques une aide à la mise au jour des objectifs d'apprentissage. Sans pour autant sombrer dans un formalisme qui caractérise parfois notre fonctionnement institutionnel (ainsi de lourds tableaux de croisements des programmes, de mise en horizontalité des compétences, etc.) et dans un touchant scrupule d'exhaustivité qui finit par produire essentiellement des usines à gaz peu exploitables et décourageantes, il faudrait se contenter de quelques points forts mais indispensables, à l'aide de questions simples :

- quel objet commun pour quelles approches disciplinaires ?
- quelles connaissances et quelles compétences visées ?
- quelles spécificités et différences disciplinaires rendues visibles par cet enseignement ?
- quelle pertinence de la réalisation pratique au regard des objectifs d'apprentissage ?
- quels critères d'évaluation retenir en fin d'EPI ?

Un tel travail ne va pas sans formation et accompagnement. Il est évident que, pour une première année de mise en œuvre, il conviendra d'être modestes. De ce point de vue, il peut être utile aussi de rassurer en rappelant que nous ne partons pas tout à fait de rien, et qu'il ne s'agit pas nécessairement de tout réinventer. Plutôt que de lancer les équipes dans des expérimentations parfois malhabiles, et trop peu concertées, il vaut mieux sans doute les inviter à prendre la mesure de ce dont elles ont l'expérience. A titre d'exemples, en dépit de certaines de ces dérives (concernant notamment l'excessive formalisation dénoncée ci-dessus comme une sorte de tendance naturelle des pratiques scolaires) l'Histoire des Arts telle qu'elle est enseignée dans l'actuel Dnb constitue une forme d'EPI à partir de laquelle des équipes peuvent réfléchir. De la même manière, les activités liées au Centenaire de la première guerre mondiale ont régulièrement invité des professeurs à travailler ensemble : le bilan critique peut aider à améliorer des EPI répondant par exemple à l'entrée « Culture et création artistique ».

Réciproquement, un dernier avertissement peut concerner la propension à orchestrer des croisements par « familles disciplinaires » qui risquent de tomber dans de fausses évidences. Sans rien proscrire évidemment d'une articulation entre Français et Histoire ou Français et enseignements artistiques, notons que ces relations ne sont pas nécessairement les plus riches, et qu'il faut aussi tenir compte de la réalité affective de toute collectivité humaine, laquelle conduit spontanément à ce que des enseignements conjoints soient mieux réalisés par des professeurs qui s'entendent bien plutôt que par des disciplines jugées rapidement « voisines ». De ce point de vue, la réflexion partagée avec les inspecteurs territoriaux de notre discipline nous a conduits à considérer par exemple que l'EPI « Langue et culture de l'Antiquité » gagnerait beaucoup à rapprocher les langues anciennes des sciences auxquelles elles ont tant donné, ou des langues vivantes qu'elles ont particulièrement nourries. Toute association automatique, reconduisant les domaines du savoir jugés les plus proches, risque de passer à côté d'un enseignement plus riche et plus porteur de questionnements et de découvertes du monde.

En dressant ainsi quelques recommandations liées à la réflexion collective que nous avons menée, à l'inspection générale et dans le groupe des Lettres, concernant les atouts et difficultés des enseignements interdisciplinaires, je ne prétends nullement minorer des inquiétudes d'un autre ordre. L'on compte beaucoup sur l'expertise des chefs d'établissement pour que les projets dont ils auront suivi le montage dans les Conseils pédagogiques ne soient pas constamment freinés par des réalités organisationnelles qu'il n'est pas question de minimiser. Mais nous nous accorderons tous j'imagine pour reconnaître que les inéluctables

arbitrages liés aux contingences matérielles ne manqueront pas de départager des projets, mais qu'ils n'ont idéalement pas à construire un cadre a priori dans lequel la pédagogie se trouverait d'emblée limitée. Je n'ignore pas non plus que la situation des collèges, tout particulièrement des collèges à faible effectif qui ne manquent pas dans l'académie, ne va pas sans incidences sur la marge de manœuvre dont on peut disposer. Quand les équipes sont restreintes, que des professeurs sont en service partagé sur plusieurs établissements, tout n'est pas possible en matière d'organisation. Mais c'est là une raison de plus pour proposer, dans la mise en œuvre à venir, une certaine forme de modestie efficace, plutôt qu'un engoulement dans des projets pharaoniques, dont la pertinence didactique n'est pas toujours avérée, et qui desserviraient l'innovation pédagogique en faisant surtout la démonstration d'une disproportion entre les efforts investis et les bénéfices pour les élèves. Aussi bien puis-je suggérer de penser à constituer au plan académique, si Mme la rectrice approuve ce projet, une « banque d'EPI » permettant de mutualiser peu à peu les efforts fournis lors de la première année, et de publier, après validation par les inspecteurs, des enseignements dont les équipes pourraient s'inspirer sans avoir à réinventer sans cesse chacune de leur côté des projets.

La meilleure réponse à faire aux détracteurs de l'interdisciplinarité, c'est assurément de s'emparer des atouts qu'elle peut offrir, et d'inventer avec elle des enseignements efficaces. Elle contraint à faire preuve de cette « liberté pédagogique » trop souvent invoquée au service de l'immobilisme, comme si l'essentiel de la liberté consistait à ne rien changer. Sur ce point, si j'ai pu saluer la beauté de la rosace des arts libéraux pour donner quelque recul historique aux découpages disciplinaires, ce n'était certes pas pour en célébrer la permanence. L'épistémè de la Renaissance a dû briser cette organisation, et l'humanisme est né aussi d'une nouvelle distribution des sciences. Tout en les respectant, Montaigne n'a d'ailleurs pas manqué de souligner leurs limites. Dans un essai fameux, « De l'institution des enfants », auquel il ne faut jamais manquer de revenir, Montaigne insistait aussi sur le fait qu'aucune discipline ne constitue une fin en soi : « Entre les arts libéraux, commençons par l'art qui nous fait libres », écrivait-il. C'est le beau et difficile défi que nous demandons de relever une interdisciplinarité au service des apprentissages et de la réussite des élèves.